A testnevelés tanítása

AZ OKTATÁSI MINISZTÉRIUM MÓDSZERTANI FOLYÓIRATA
XI. ÉVFOLYAM

1975

4.

Kozák Lajos felvétele

A testnevelés tanítása

Szerkesztő:

Dr. Nagy György

Szerkesztő bizottság:

Bellay Lászlóné
Dr. Kálmánchey Zoltán
Nyiri János
Ruszkai Katalin
Dr. Székely Gabriella
Takács Ferenc
Varga Sándor
Várady Géza

TARTALOM

Szentgyörgyi Zoltán: Tapasztalataim és módszereim III. 97
Varga Sándor: A heti három testnevelési óra bevezetésének tapasztalatai Budapesten 102
Dr. Kozéki Béla: A családi nevelés és az iskolai aktivitás összefüggései 108
Moletz Judit: A család befolyása a tanulók testnevelési és sporttevékenységére 113
Kiss Judit: A testnevelés és sport helye egy budapesti szakközépiskola leánytanulóinak szabadidő kihasználásában 117
Adonyi Ágnes: Sportoló és nem sportoló diákok néhány szociológiai és biológiai jellemzője 120
Kárpáti Károly: Gerincferdülések javítása 123

SZEMLE

E számunk munkatársai: Adonyi Ágnes szigorló orvos, Budapest; *Kárpáti Károly* ny. tanár, Budapest; *Kiss Judit* tanárjelölt, Budapest; *dr. Kozéki Béla* pszichológus, Budapest; *Moletz Judit* tanár, Budapest; *Nagyné Kovács Ildikó* tanár, Budapest; *Somorjai László* nyugalmazott szakfelügyelő, Hajdúnánás; *Szentgyörgyi Zoltán* sportiskolai igazgató, Budapest; *Varga Sándor* vezető testnevelési szakfelügyelő, Budapest.

Megjelenik évente hatszor

Szerkesztőség: Budapest VII., Gorkij fasor 17—21. OPI Testnevelési Tanszék — Telefon: 228-203, 228-238, 228-609, 108-as mellék — Kiadja a Tankönyvkiadó, 1363 Budapest V., Szalai u. 10—14. — A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója — Terjeszti a Magyar Posta — Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél, a Posta hírlapüzleteiben és a Posta Központi Hírlap Irodánál (KHI Budapest V., József nádor tér 1., telefon: 180-850, postacím: 1900 Budapest) közvetlenül vagy postabefizetési utalványon, valamint átutalással a KHI 215-96 162 pénzforgalmi jelzőszámra. Előfizetési díj egész évre: 14,40 Ft — Egyes példányok beszerezhetők a Budapest V., Bajcsy-Zsilinszky út 76. sz. alatti hírlapboltban.
Példányonkénti eladási ár: 2,40 Ft

75.3617 Egyetemi Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Janka Gyula igazgató

Tapasztalataim és módszereim III.

SZENTGYÖRGYI ZOLTÁN

Tanteremben

A felemelt heti testnevelési órákkal együttjáró általános probléma, hogy az eddig is szűk tárgyi feltételek még mostohábbak lettek. Nem ritka eset, ha egy-egy tornateremmel rendelkező iskolában az órák bizonyos hányadát a tanárnak tornaterem nélküli körülmények között kell megtartania. Érthető, ha átmenetileg is, de fokozódik az érdeklődés a tornaterem nélküli testnevelés iránt. Úgy vélem, ezért is kértek többen éppen ilyen vonatkozásban elsősorban konkrét gyakorlati segítséget.

A kérésnek nemcsak azért teszek szívesen eleget, mert magam is több mint 12 évig tanítottam hasonló körülmények között, hanem azért is, mert tudom, ha a segítség csekély is, de köznapi nyelven mondva „jó időben érkezik", akkor dupla értékű.

A tapasztalatok rendezése, újraértékelése azonban mégsem problémamentes számomra. Nemcsak azért, mert azóta már több mint tíz év telt el, hanem azért is, mert a tornaterem nélküli testnevelés nehézségei zömmel a tanteremben tartott órákkal kapcsolatosak. A tantermi lehetőségek pedig többtényezősek és ezért mindig specifikusak is.

Az osztályterem nem fogható fel egy olyan tornateremnek, mely padokkal van berendezve. Ez esetben ugyanis a nehézségeket elsősorban a sajátos mozgásanyagra és azok térbeli korlátozottságára szűkítenénk, nem véve figyelembe a padló szennyezettségéből és az osztályterem egyéb körülményeiből fakadó feltételeket.

A tanteremben tartott testnevelési óra lehetőségeit nemcsak a terem méretei, berendezése, padok típusa, állapota, az osztályterem földszinti vagy emeleti elhelyezése, padlózata, az iskola födémszerkezete stb., hanem a tanár hozzáállása, szaktudása, leleményessége és nem utolsósorban munkabírása is meghatározza. A mostoha körülmények miatt éppen ezért a testnevelés hatékonyságának garanciális feltételei elsősorban a tanár személyiségéhez kötöttek. A tantermi testnevelés aranyszabálya ezért úgy fogalmazható meg: „Hogy sohasem azt nézd, hogy mit nem lehet, hanem azt, hogy mit lehet a testnevelés érdekében kihasználni, milyen új lehetőségeket tudsz teremteni és fenntartani".

A lehetőségek közül kevesen veszik számításba a testnevelés hatékonyságából fakadó azon előnyöket, melyek az óra fegyelmi, tanulóink készség- és képességszintjéből adódnak. Az utóbbit talán azért is hanyagoljuk el, mert a teremben tartott óráktól ilyen fejlesztő hatást talán nem is igen várunk. A most közlésre kerülő tapasztalataim is tulajdonképpen sajátos helyzet lehetőségeinek kihasználásából ered, és ezért is kezdem elsősorban volt körülményeim rövid ismertetésével.

Többéves tornaterem nélküli, középiskolai tapasztalattal kerültem egy fővárosi munkáskerületnek régi építésű, tornaterem nélküli általános iskolájába. Ez időben a kerületben az alsó tagozat is szakosítva volt, így kolléganőmmel minden korosztályt tanítottunk. Kedvezőek voltak a termi lehetőségeim, mert a váltott műszak miatt az 1—4., valamint az 5—8. osztályok óráit tulajdonképpen négy alápincézetlen földszinti osztályteremben tartottam. Előnyt jelentett még iskolám magas fegyelmi szintje, igazgatóm pozitív hozzáállása a testneveléshez, és az a tény, hogy a koedukáció késleltetett bevezetése miatt felsős osztályaim tiszta fiúosztályok voltak.

Ez idő alatt tulajdonképpen 8 korosztály életkori sajátosságaival, problémáival ismerkedtem meg, így tudom, hogy a tanteremben tartott testnevelési órák kérdései

az egyes évfolyamok viszonylatában tovább differenciálhatók. Ezekre azonban már nem kívánok kitérni, mert közismertek.

Megelőző ismereteim birtokában tudtam, hogy a termi órák fokozottabb fegyelmet és sajátos szervezettséget igényelnek. Ezért külön ún. brigádrendszert szerveztem, melynek feladata nemcsak a szerek kikészítése, a terem tisztántartása volt, hanem a padok karbantartása (csavarok meghúzása, pótlása) is.

A szokásos tisztasági csomagon kívül egy ún. „vizes csomagot" is rendszeresítettem. Ez egy nylontasakból állt, melyben az óra elején megnedvesített szivacsot vagy törlőrongyot tartottak a kezek és a padok letörlésére.

A testnevelési órára külön ülésrendet szerveztem. Az alsó osztályokban a lányokat és fiúkat más-más padsorba ültettem s ügyeltem, hogy azonos képességűek üljenek egy párba.

Az óra kezdetekor, mielőtt mindenki elfoglalta volna az új helyét, a tanszerét és a könyveit a táskájába rakta, a táskát pedig a pad lábának belső oldalához támasztotta. Így a táska nem zavart a gyakorlásnál, és a helycserék után az öltözésnél mindenki a ruháját a már kiürített padfiókba helyezhette. Ha pedig valamelyik ruhadarabot „segédeszközként" kívántuk alkalmazni, ez mindjárt kéznél volt.

A szabadgyakorlatokhoz az osztályteremben külön „állásrendet" állapítottam meg. A tanári asztal félretolásával nyert szabad teret igyekeztem maximálisan kihasználni, és nem feledkeztem meg az esetleges társasgyakorlatokhoz a megfelelő párosításról sem. A széntüzelésű kályhák környékére ügyes, fegyelmezett tanulókat állítottam. Az osztály többi tanulója így a két padsorfolyosóban, valamint a fal és az ablak mellett viszonylag tágasan állhattak fel.

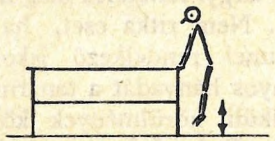
Padgyakorlatok

Az elnevezés tulajdonképpen nem teljesen helyes, mert nem egy tornaszerrel végezhető gyakorlatokról van szó, hanem a padnak, mint tantermi berendezésnek felhasználásáról. Így a jelen cikkben közlésre kerülő egyéni gyakorlatok inkább a talajon végezhető gyakorlatokhoz hasonlítanak.

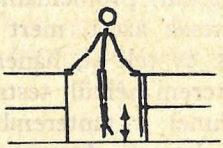
A gyakorlatok ismertetését rajzokkal szemléltetem, de néhány variációs lehetőségre csak a szöveges részben utalok.

Egyéni gyakorlatok

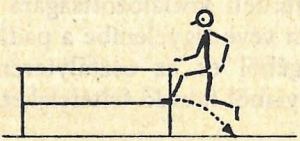
1. Paddal szembe állva, fogás a pad jobb és bal oldalán: szökdelések padra támaszkodva
   — zárt, terpesztett lábakkal
   — levegőben terpeszekkel, bokatapssal
   — biciklizés a levegőben
   — kozáktánc oldalt (kicsik az ülőlapot foghatják)



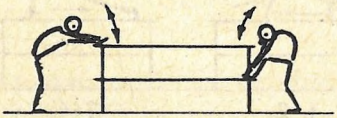
2. Előre fordulva a folyosóban állva támasz a két írólapon;
   szökdelések
   — előre-hátra, jobbra-balra
   — haránterpeszben
   — karhajlításokkal
   — guggolásban
   — 90—180 fokos fordulatokkal
   — szökdelés közben páros lábakat felhúzni
   — támaszt megtartva törzsfordítgatás jobbra-balra



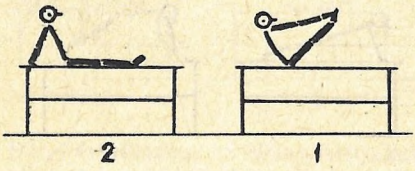
3. Szembe állva az ülőlappal:
   — helybenfutásból fellépéssel az ülőlapra, írólapra stb.
   — kéz segítségével
   — szökdelésből páros lábbal felugrás az ülőlapra



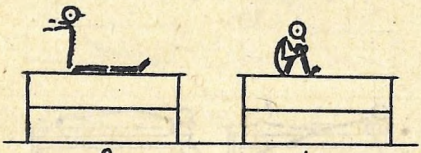
4. Pad végén állva egyik láb sarokkal a padon: törzshajlítgatás előre, bokaérintgetéssel
— 90 fokra elfordulva a talajon levő láb irányába hajlítgat



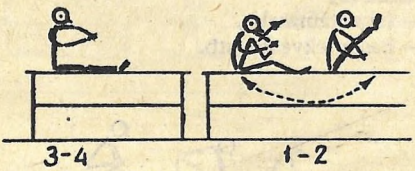
5. Nyújtott ülés az írólapon, támasz hátul a pad szélén: lábemelés bokaérintéssel (1), vissza (2), (lebegőülés)



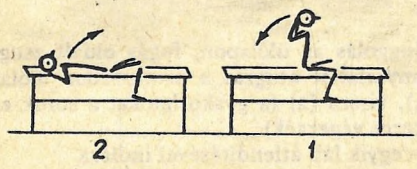
6. Nyújtott ülés az írólapon, karok elöl: térd gyors mellhez húzásával zsugorülés (1), vissza (2)



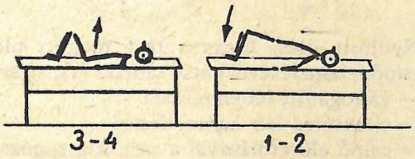
7. Nyújtott ülés, mell előtt ujjfűzés: lábakat a karok közé beemeljük (egyenként vagy párosan) lebegőülésbe (1—2) (3—4)



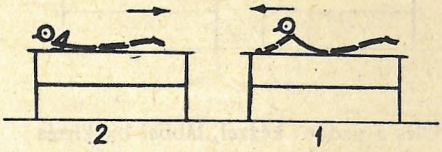
8. Hanyattfekvés tarkóra, terpesztett lábak talpa az ülőlapokon: felülés (1), vissza (2)



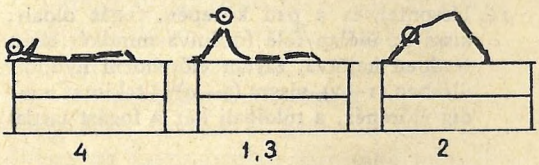
9. Hanyattfekvés, lábak felhúzva, talppal az írólapon, fogás oldalt: csípőemeléssel a has kitolása (tarkó a padon marad) (1), vissza (2)
— váltakozó lábemeléssel
— kéztartás tarkóra, homorítás (csípő-tarkó a padon marad)



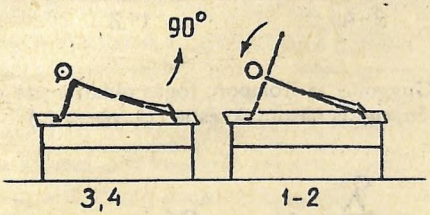
10. Hasonfekvés, fogás oldalt a vállnál: karnyújtással hátratolja magát (1), visszahúzza (2)



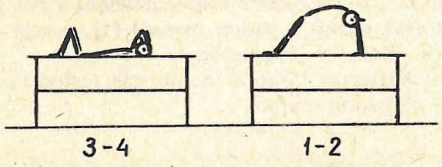
11. Hasonfekvés, fogás oldalt a pad végén, lábfejek a padra támaszkodnak: karnyújtás (csípő lent marad) (1), csípőkitolás (2), visszaengedés (3), karhajlítással hasonfekvés (4)
— karnyújtással egy időben bokaérintés (1), vissza (2)



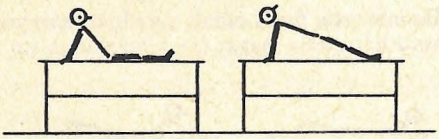
12. Fekvőtámasz, törzsfordítás 90 fokra, balra vagy jobbra, karok oldalt (1), vissza (2)



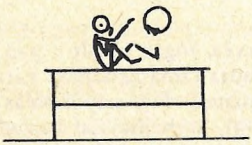
13. Hanyattfekvés, lábak felhúzva, talp az írólapon, fogás oldalt a fül mellett: láb- és karnyújtással hídba (1—2), vissza (3—4)



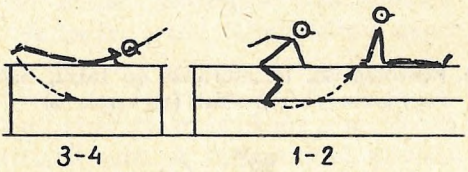
14. Nyújtott ülés, fogás a test mögött oldalt: csípő felemelésével hátsó támasz (1), vissza (2)
— váltogatott lábemeléssel
— ellentétes láb-karemeléssel
— csípő előretolásával a sarkakig rugózás



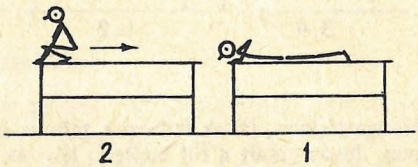
15. Ülés a padon: kézzel, lábbal biciklizés



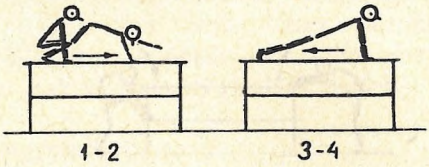
16. Hasonfekvés a pad közepén, fogás oldalt: kissé az ülőlap felé fordulva mindkét lábat térdben hajlítva, zártan előrehozni nyújtott ülésben (1—2), vissza (3—4) (a tekintet mindig előrenéz, a túloldali kéz a fogást tartja)



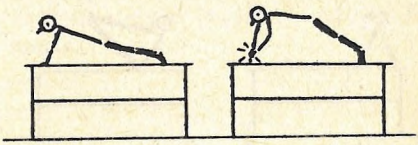
17. Guggolás az írólapon, fogás oldalt a pad elején, ugrás hasonfekvésbe (1), vissza (2)



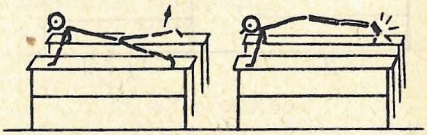
18. Guggolótámasz a pad hátsó szélén kezekkel, előremászik fekvőtámaszba (1—2), vissza (3—4)



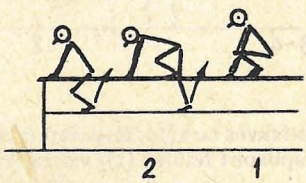
19. Fekvőtámasz az írólapon, karok ellökésével taps (csípőrugózással segíteni)



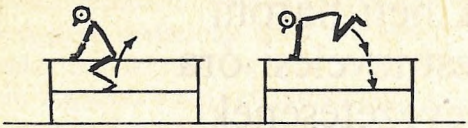
20. Fekvőtámasz az ülőlap fölött, kéz- és lábtámaszok a szomszédos írólapokon. Csípőrugózással indítva bokataps
— bokataps után ülőlapra kerül a láb



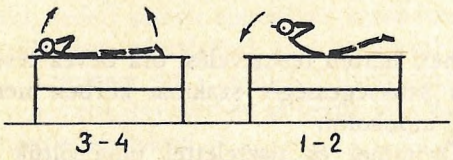
21. Hajlított állás az ülőlapon, fogás kétoldalt az írólap végén. Felguggolás az írólapra (1), vissza (2)
— fekvőtámaszba,
— hasonfekvésbe stb.



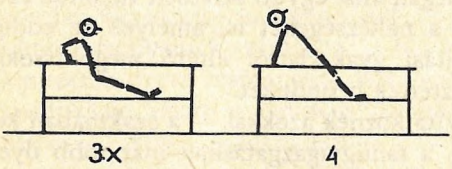
22. Guggolás az ülőlapon, fogás oldalt zsugorkanyarlattal átugrás a szomszédos ülőlapra (1), vissza (2) (a gyakorlatokat a sorok egyszerre végezzék)
— egyik láb átlendítésével indítva
— zsugorkanyarlat közben biciklizés



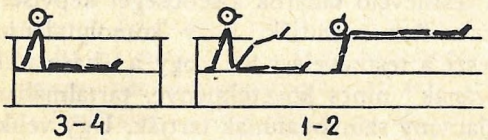
23. Hasonfekvés, tarkóra tett kézzel, törzshajlítás hátra (1), vissza (2)
— a terpesztett láb szorítja a padot, és a törzzsel 90 fokos fordulatot végeznek jobbra-balra



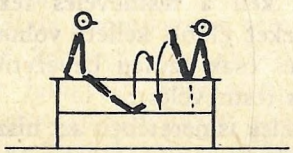
24. Hátsó fekvőtámasz az ülőlap felett, kezek az írólapokon, láb az ülőlapon nyújtva. Karhajlítással háromszor rugózás, négyre vissza
— terpesztett lábtámasszal az írólapokon



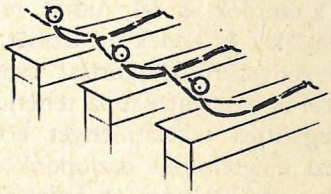
25. Nyújtott ülés az ülőlapon, fogás oldalt. Egyik lábat felteszik az írólapra, majd a másikat hozzáemelve hátsótámaszba helyezkednek (1—2), vissza (3—4)



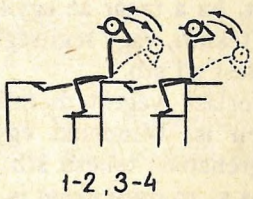
26. Egymással szembe ülnek a padtársak, fogás hátul, lábak nyújtva, az ellentétes ülőlapokon: a társak egyszerre a lábakat átemelik a másik oldalra (1), vissza (2). (Nem ütközhetnek össze, az osztály egyszerre végzi)



27. Hasonfekvés: és kézfogás a hasonfekvő társsal. Hajlítgatás háromszor hátra és 4-re vissza
— ülőlapon hanyattfekve felülések
— ülőlapon állva, hajlítgatások, döntések



28. Mindenki a mögötte levő írólapra ül, s lábát saját padfiókjába akasztja, kéz csípőre: hátrahajlás (1—2), vissza (3—4)



Apródi Jenő rajzai

A közölt gyakorlatok természetesen egymással is variálhatók, így pl. a 21-es a 10-essel stb.

* * *

Vannak gyakorlatok, melyeknél az ismétléseket módszertani variációkkal bővíthetjük. Ilyen pl. az az eset, amikor a gyakorlást számszerűleg határozzuk meg (mindenki felül tízszer, 15-ször, 20-szor stb.). Ebben az esetben csak a munka mennyiségét adtuk meg, mert a végrehajtást nem kötöttük időhöz. Más a gyakorlatok végzésének hatása is, ha pl. azt mondjuk, hogy ki hányat tud elvégezni 10 mp alatt, vagy ki tud 10 fölülést végrehajtani gyorsabban.

Variálhatjuk a végrehajtást a gyakorlatok ütemezésével is, és annak felgyorsításával eljuthatunk a maximális gyors kivitelhez. Ez esetben az egyszerre történő gyakorlást és a kivitel pontosságát fel kell oldani, s a maximális gyors ütemezéssel serkenthetjük tanulóinkat a teljes erőből való végrehajtásra.

A testtartást javító gyakorlatokat azonban ne gyorsítsuk fel, és mindig követeljük meg a helyes kivitelezést.

Az állóképesség és az erőkifejtés felmérésére rendezhetünk külön versenyeket is. Pl. ki hányszor tudja végrehajtani a megadott gyakorlatot? Az ilyen gyakorlatok azért is fontosak, mert így nemcsak mi, hanem a tanulók is fel tudják mérni teljesítményüket és ennek változását.

A versenyszerű gyakorlást csoportversenyekkel is változatosabbá tehetjük. Pl. a párok együttes teljesítményét értékeljük. Ugyanezt megtehetjük oszloponként, padsoronként stb. Fokozza az érdeklődést, ha az eredményeket a táblán szemléltetjük. Egy-egy csapat „reménytelen" helyzetén segíthetünk, ha annak előnyt adunk. Buzdítólag hat, ha a tanár az egyik csapatot a sajátjának tekinti, vagy segítségképpen taktikai utasítást ad stb.

A gyakorlást végeztethetjük váltóversenyszerűen is. Mindenki egy megadott számú végrehajtást teljesít stb. De történhet a váltás 5, 10 mp-enként is. Ez esetben az idő alatt teljesített számszerű értékeket összeadjuk. De lehet váltóversenyt rendezni szabadváltással, melynek idejét 1—2 percben is meghatározhatjuk. A fáradt versenyző váltásáról a csapatkapitány is gondoskodhat. Célszerű azonban, ha ez esetben maximáljuk a csapat létszámát stb.

Az ismertetett variációs lehetőségek közül bárki újabb versengéseket, vetélkedőket találhat ki, de szem előtt kell tartanunk mindig, hogy ezek gyakorlatanyagát helyesen válasszuk meg, és a gyakorlások ne legyenek balesetveszélyesek.

(Folytatjuk)

A heti három testnevelési óra bevezetésének tapasztalatai Budapesten

VARGA SÁNDOR

A heti három testnevelési óra bevezetésének szükségességét szakmai körben nem kell indokolni.

Örömmel és tisztelettel üdvözöltük a művelődésügyi miniszter erre vonatkozó elhatározását és utasítását. A bevezetéskor tartott, és az azóta eltelt időszak szakmai tanácskozásai megerősítettek abban, hogy kollégáimmal együtt szívesen vállaltuk azokat a nehézségeket is, amelyek az eddigi tanítási gyakorlattól eltérő megoldásokra késztettek bennünket.

Vitatkoznék azokkal — a szakmában kevés, a tanügyigazgatásban már több ilyen kollégám akad —, akik a három testnevelési óra bevezetésével kapcsolatban annak a nehézségeit élezik ki. Tapasztalatom szerint két csoportra oszthatók:

Az egyik csoport a „radikálisok". Ezek a testnevelő tanárok kisebbséget képviselnek. Azt mondják, hogy komolytalanná teszi a testnevelést az, hogy a „harmadik órának" nincs követelménye, tartalmában alacsony színvonalúnak tartják. Úgy vélik, hogy hajlamossá teszi a tanulókat arra, hogy a hagyományos heti két óra anyagát is hanyagul vegyék, és olyan igénnyel lépjenek fel, hogy mind a három óra legyen követelmény nélküli, és csak a játékos felüdülés célját szolgálja. Az intézkedésekben is védeni kell a testnevelés tekintélyét. A feltételeket előbb kellett volna megteremteni, és csak azután bevezetni a heti háromórás testnevelést.

A feltételek ismeretében azt hiszem — az új iskolák kivételével — a régi iskolák na-

gyobb részében, mégha az anyagi lehetőségek nem szabnának gátat e követelésnek, akkor sem lehetne vagy nem lenne érdemes új, nagyobb vagy két tornatermet építeni a meglevő iskolákhoz, mert vagy nem fér el a területen, vagy a régi építésű iskola állaga ezt már nem érdemelné meg. A létesítmény hiánya, illetve szükségmegoldásai tehát megmaradnak.

Helye válogatja, hol hogyan oldható meg a heti három óra testnevelés; mentesítő- (szükség, kondicionáló) terem kialakításával, fedett színek építésével, szabadtéri létesítmény bővítésével, létrehozásával vagy a természet adta terület felhasználásával, sajnos ritkább esetben az úszási lehetőségek megteremtésével.

Azt természetesnek tartom, hogy a legjobb megoldásra kell törekedni, és a jelenlegi szükséghelyzetet nem lehet örök időkre elfogadni. Az új iskolák ajánlott vagy elrendelt építési normáinál szükségszerűen figyelembe kell venni azt, hogy az iskola osztályainak számához — sőt a szakosított tantervű testnevelési osztályok és a koedukáció miatt a tanulócsoportok számához — képest a tornatermek minimális méretének nagyságát szükséges kétszerezni, esetleg háromszorozni, mert órarendileg több osztálynak is kell egy időben testnevelési órát, tömegsport-, szakköri, esetleg szakosztályi foglalkozást tartani.

A másik csoport — főleg néhány igazgató — fenntartja létesítménykövetelését, de ha az nincs meg, a szükségmegoldás minimumát, az órarendbe állított sétát vagy a tömbösítés olyan alacsony színvonalú megoldását alkalmazza, ami nem több a sétánál. Tulajdonképpen ez is hasznosabb a teremben ülésnél, de sem a légző-, sem a keringési szerveket, sem az izomzatot nem terheli meg megfelelő mértékben, tehát olyan „városnéző séta" sokszor azonos útvonalon, esetleg a környezetismerethez hasonló, de semmiképpen sem illik a testnevelés kategóriájába. Ezért úgy vélik, hogy a felügyelő tanár szerepében ezt a feladatot az osztályfőnök, más szakos tanárok, műhelyoktatók is elláthatják. Őket néhány esetben meg is bízták ezzel a feladattal. A maguk részéről így intézték volna el a „harmadik órát", hiszen „van tanár a gyerekekkel". Sajnos egyes esetekben a testnevelő kollégák is „hagyták" az efféle megoldást, mert új tanár alkalmazásával a túlóra lehetőségük csökkent volna, vagy a kialakult jó együttest nem akarták „felhígítani" új tanár fogadásával. Meggyőződésem, hogy az irányítás és a felügyelet teljes súlyával kell ez ellen a megoldás ellen fellépni. A szívós és következetes ráhatások alapján ez a helytelen szemléletből fakadó szubjektív hozzáállás kiveszőben van. Ma már ennek még a megkísérlése is alig fordul elő.

A harmadik csoport — kezdettől fogva is ez volt a túlnyomó rész — a helyzet felmérése után az ajánlott alternatívákon belül, sőt azon kívül is megkereste az iskola lehetőségéhez mért legjobb megoldást.

A három testnevelési órát megelőző helyzetkép

A továbbiakban az abszolút számok helyett százalékokat, arányokat említek, mert így áttekinthetőbbnek, kevésbé terhesnek és jobban arányosíthatónak érzem az adott helyzetre írásom olvasását.

A heti három testnevelési óra bevezetése után a főváros minden alsó fokú tanintézetében és középiskolájában felmérést végeztünk az ajánlások teljesítéséről, a megoldások különböző módozatairól, a tanárok terheléséről és a szaktanárszükségletről. A szakmunkásképző iskolák helyzetére nem térek ki, bár külön elemzést érdemelne, mert ott nem vezették be a heti három óra testnevelést, sőt az egy, két óra testnevelést sem mindenütt. Létesítményhelyzetük is rosszabb, mint a középiskoláké. A továbbiakban tehát csak az alsó fokú tanintézetek és a középiskolák helyzetét vázolom.

Az általános helyzetképhez tartozik, hogy Budapest testnevelő tanárokkal való feltöltöttsége a heti kétórás testnevelés idején minden iskolatípusban és a gyógytestnevelésben is 100%-ra tehető. A tornaterem és

a szabadtéri létesítmények az alsó fokú oktatási intézmények mintegy 10%-ában, a középiskolák összesítésében 5%-ban hiányoznak, illetve vagy az egyik, vagy a másik nincs meg. A két tornatermes általános, illetve szakközépiskolák száma kevés; mintegy 2%-ra tehető, a gimnáziumokban azonban ez már jelentős: 30%-ban van két tornaterem. A 22 kerületben 14 önálló iskolai és 1 közös használatú uszoda, úszó tanmedence van. Valamennyi uszodában az úszásoktatásra függetlenített beosztású úszásoktatásra edzői képesítéssel is rendelkező testnevelő tanár van.

A létesítmények felhasználásával kapcsolatban fontosnak tartom megjegyezni, hogy egy tanulócsoportra az általános iskolákban 25, a középiskolákban 31 gyerek jut. A váltott műszakos tanítást magyarázza, hogy egy osztályteremre az általános iskolákban 1,31 tanulócsoport esik. Az alsó tagozat osztályainak 25%-ában szaktanárok tanították a testnevelést.

A heti három óra testnevelés bevezetésekor a szervezeti keretek rendező elveként az alábbiakat tartottuk fontosnak:

— ahol csak lehet mindenütt a tanítási műszakban, órarendbe állítva oldják meg mind a három testnevelési órát még azon az áron is — a kiegészítő tantervi anyag téli foglalkozásokra átállításával —, hogy két tanárral egyidőben két osztálynak legyen testnevelési órája, és a tornateremben, illetve szabadtéri létesítményen váltsák egymást az osztályok;

— az alsó tagozat szaktanárok által ellátott órái lehetőleg ne csökkenjenek. Minden lehetőséget fel kell arra használni, hogy az alsó tagozat testnevelési óráinak órarendi beosztását a létesítményekben biztosítsák. Ezért a tanítók által tanított alsó tagozat órarendjét kb. nyolchetenként úgy alakítsák, hogy a kötelező úszásoktatásban résztvevő osztályok órarendi idejében a tornaterem ne legyen üres, hanem azt töltsék meg az alsó tagozatos osztályok. Ezenkívül az alsó tagozat a felső tagozattal ütköző órában is önállóan használhassa váltva a tornatermet és a szabadtéri létesítményt;

— a tanácsok fenntartásában működő iskolai uszodákat maximálisan ki kell használni, a nyilvános uszodákban pedig minden lehetőséget meg kell ragadni a testnevelési órák megtartására;

— igénybe kell venni az iskolák közelében levő sportegyesületi létesítményeket és az erre a célra alkalmas úttörőközpontok, művelődési házak lehetőségeit;

— amennyiben e lehetőségek maximális kihasználásával sem lehetséges a heti három testnevelési óra órarendi beosztása a tanítási műszakban, alkalmazzák a tömbösítés különböző megoldásait;

— fel kell mérni az új testnevelőtanár-szükségletet, és alkalmazásukról 1—2 éven belül gondoskodni kell. Addig óraadó-, szerződéses tanárok beállításával, nyugdíjasok alkalmazásával kell megoldani a szakos tanítást.

A szervezeti kérdésekben szerzett tapasztalatok

Az erre vonatkozó adatgyűjtést az összes alsó fokú oktatási intézményekben és középiskolákban elvégeztük. A felmérés anyagából az alábbiakat tartom a legfontosabbaknak:

1. Mennyire romlott az előző időszakhoz képest a különböző dokumentumokban, utasításokban, ajánlásokban és meghatározott lehetőségekben a testnevelési órák szervezeti megoldása?

— mindenütt bevezették-e a heti három testnevelési órát?

a) órarendben; önállóan osztályonként vagy ütköző órában,

b) tömbösítve; kéthetenként, havonta, őszi-tavaszi átcsoportosítással;

c) iskolai létesítményben csak tornateremben, tornaterem, udvar és uszoda felhasználásával? Nem iskolai, de művelődésügy fenntartásában levő létesítményekben, sportegyesületi létesítményben?

d) milyen arányban használja a létesítményeket az alsó tagozat?

e) hogyan hat a heti három testnevelési óra az úttörő csoportfoglalkozások

utasításokban meghatározott óraszámára, a középiskolai tömegsport-foglalkozások kötelező megtartására, az általános iskolai testnevelési- és sportszakkörök, illetve a középiskolai szakosztályok számának alakulására?

2. Hogyan alakul a szakos ellátás és milyen megoldásokat választanak a szakszerű oktatás szempontjából?

— Az állományban levő testnevelő tanárok által ellátott órák aránya az alsó és felső tagozaton, továbbá a középiskolákban. Ezzel összefüggésben a túlórák száma.

— Milyen mértékű a szükségmegoldás? (Áttanítás, szerződéses alkalmazás, testnevelésre nem képesített nevelők beosztása az általános iskola felső tagozatán, illetve a középiskolákban.)

— Mennyi tanár alkalmazására van szükség, és azt milyen ütemezésben pótolják?

Hogyan hatott a heti három testnevelési óra bevezetése a szaktanárok iskolai változtatására (pl. általános iskolából középiskolába, szakmunkásképző iskolából más iskolatípusba, gyógytestnevelésből általános tantervű osztályokban való tanításra)?

3. Milyen intézkedések szükségesek ahhoz, hogy a heti három testnevelési óra az oktató-nevelő munka megszokott, és a helyzethez képest megnyugtató részévé válhasson

a) létesítményi szempontból,
b) a munkaerő-gazdálkodásban,
c) a dologi feltételek biztosításában,
d) a felkészítésben, továbbképzésben?

A felmérés eredménye azt mutatja, hogy az iskolák túlnyomó része ezt a feladatot a helyi lehetőségek maximális kihasználásával jól és távlatában is megnyugtatóan oldotta meg. Az érvényben levő jogszabályokat, utasításokat, a dokumentumokban foglaltakat betartották.

Bizonyításul a felsorolt szempontokra válaszolok.

1. A heti három testnevelési órát az utasításban foglalt iskolatípusok mindegyikében és minden iskolában bevezették és megtartják.

Órarendben, tanítási műszakban;
— az általános iskolai osztályok 80%-ában,
— a gimnáziumi osztályok 75%-ában,
— a szakközépiskolai osztályok 75%-ában.

Órarendben, de a tanítási műszakon kívül (0. és 6., 7. órában);
— az általános iskolai osztályok 8,5%-ában,
— a gimnáziumi osztályok 5%-ában,
— a szakközépiskolai osztályok 5,5%-ában.

Tömbösítve:

a) kéthetenként összevont két órában;
— az általános iskolai osztályok 7%-ában,
— a gimnáziumi osztályok 6%-ában,
— a szakközépiskolai osztályok 5,5%-ában.

b) havonta:
— az általános iskolai osztályok 2%-ában,
— a gimnáziumi osztályok 1,2%-ában,
— a szakközépiskolai osztályok 17%-ában,

c) őszi—tavaszi óraátcsoportosítással:
— ősszel-tavasszal heti 4 óra, télen heti 2 óra,
— az általános iskolai osztályok 0,6%-ában,
— a gimnáziumi osztályok 0,1%-ában,
— a szakközépiskolai osztályok 2%-ában.

A felsoroltakból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az igazgatók és a testnevelő tanárok a feladatot jól értelmezték, a tömbösítés különböző formáit csak a szükséges esetekben és mértékben alkalmazták. Megítélésem szerint az arányok a reális lehetőségeket tükrözik, mert órarendben sikerült megoldani az összes osztályok tanítási óráinak 75—80%-át és órarenden kívül, illetve a tömbösítés különböző formáinak alkalmazásával 20—25%-át. Az arányok

létesítményfejlesztéssel, külső létesítmények igénybevételével tovább javíthatók.

A létesítmény felhasználásarányai a testnevelési órákon:

a) egy tornateremben, illetve tornateremben és udvaron egy időben két osztálynak van órája:
- az általános iskolai osztályok 7%-ában,
- a gimnáziumi osztályok 57%-ában,
- a szakközépiskolai osztályok 31%-ában.

b) nem iskolai, hanem egyéb, a művelődésügy fenntartásában levő létesítményben (úttörőházak, művelődési házak, uszodák),
- az általános iskolai osztályok 3%-ában,
- a gimnáziumi osztályok 1,2%-ában,

c) a tanács fenntartásában levő ifjúsági sportcentrumokban:
- az általános iskolai osztályok 1,2%-ában,
- a gimnáziumi osztályok 8%-ában.

d) a tanács fenntartásában levő ifjúsági sportcentrumokban:
- az általános iskolai osztályok 1,2%-ában,
- a gimnáziumi osztályok 8%-ában,
- a szakközépiskolai osztályok 9%-ában.

e) A sportegyesületek fenntartásában levő létesítményekben:
- az általános iskolai osztályok 0,2%-ában,
- a gimnáziumi osztályok 3%-ában,
- a szakközépiskolai osztályok 0,5%-ában.

A lehetőségek felhasználásában két kérdés magyarázatot érdemel.

Az egy időben két osztály számára két tanárral tartott órák vonatkozásában:

Az általános iskolák igazgatói ezt a lehetőséget nem használták ki eléggé! Ezzel a megoldással javítható lenne az alsó tagozat tornaterembe való bejutása. Az alsó tagozat osztályainak ugyanis az első-második osztályokból 30%-a, a harmadik-negyedik osztályokból 20%-a nem jutott be a tornaterembe. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy az általános iskolák egy része váltott műszakban tanít, illetve az iskolában egy testnevelő tanár van.

— A gimnáziumokban a nagyobb számú ütköző óra természetes azért is, mert sok iskolának van két tornaterme.

— A szakközépiskolák igazgatóinak megoldása, a lehetőségek figyelembevételével arányában jónak mondható.

Kevés a sportegyesületi létesítmények igénybe vétele a testnevelési órákon;

— a távolság miatt nehezen megközelíthető, nehéz az órarendet úgy összeállítani, hogy megegyezzék a sportpályák szabad kapacitásával. Kevés volt a lehetőség is. A Fővárosi Sporthivatal társadalmi összefogással is, a lakóterületeken 1974-ben 51 kispályát épített, a Fővárosi Tanács V. B. felkérte a sportegyesületeket arra, hogy 130 sportpályát nyissanak meg az iskolák számára. A Fővárosi Tanács V. B. soron kívül 5 millió forinttal segítette a tornaterem nélküli iskolák szabadtéri létesítményeinek építését. Várható tehát a létesítményhelyzet fokozatos javítása.

A tanórán kívüli iskolai sportfoglalkozások lehetőségeire a heti három testnevelési óra bevezetése nem eredményezett lényeges arányeltolódást. Az úttörő sportfoglalkozások egy tanárra eső időátlaga heti óraszámban 3,5 óra, a gimnáziumokban 19%-kal, a szakközépiskolákban 6%-kal több órát fordítanak a tömegsportra, mint amennyi az osztályok száma után járna. E kérdés elemzésénél meg kell jegyeznem, hogy az általános iskolákban tanító testnevelő tanároknak 16%-a, a gimnáziumokban 25%-a, a szakközépiskolákban 9%-a órakedvezményes tanár. Emiatt adódik több, illetve kevesebb óra az összesítésben, mint amennyi a tanárok, illetve az osztályok száma után számítható lenne. Az általános iskolák 50,5%-ában van testnevelési és sportszakkör, ami jelenleg elfogadható arány, de számukat szükséges növelni. Az egy szakkörre jutó heti óraátlag 20%-kal kevesebb, mint

heti két óra. Ennek oka a felmérés idején még fennálló az az ellentmondás, ami a szakkörökre vonatkozó utasításban heti két órát, a Rendtartásban pedig heti egy órát jelölt meg. Az azóta egyértelművé tett utasításhoz képest tehát az óraszámban lemaradás van. Ez azonban nem függ össze a heti háromórás testnevelés bevezetésével. A középiskolákban a szakosztályok száma 24%-kal múlja felül a testnevelő tanárok számát, ami azért van, mert egyes kollégák két szakosztály vitelére is engedélyt kaptak.

2. A szakos ellátás aránya és a megoldások módja a szakszerű oktatás szempontjából:

a) Óradíjas, szerződéses testnevelő tanár tanítja:
- az általános iskolai osztályok 5%-át,
- a gimnáziumi osztályok 3%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 12%-át.

b) Állományban levő, más iskolából áttanító testnevelő tanár tanítja:
- az általános iskolai osztályok 2%-át,
- a gimnáziumi osztályok 0%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 2%-át

c) Testnevelési képesítés nélküli pedagógus tanítja:
- az általános iskola felső tagozatos osztályok 5%-át,
- a gimnáziumi osztályok 0%-át,
- a szakközépiskolai osztályok 1,6%-át.

d) Az alsó tagozat osztályainak testnevelő tanárok által való tanítása:
- az 1—4. osztályoknak 18,5%-ában.

e) A túlórák alakulása az egyes iskolatípusok összes testnevelési óráihoz képest:
- az általános iskolákban 11,5% (egy tanárra jutó átlag heti 2,5 óra),
- gimnáziumokban 27% (egy tanárra jutó átlag heti 7 óra),
- szakközépiskolákban 28% (egy tanárra jutó átlag heti 9 óra).

A felsoroltakból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a heti három testnevelési óra szakos ellátása a bevezetéstől kezdve jól alakult. A túlórák — amelyekben a tömegsport-foglalkozások óraszáma is benne van — nem túl nagy mértékűek.

A sportegyesületek, sportszervezetek elszívó hatása, továbbá a gyógytestnevelésről normál testnevelés tanítására áttérők és a szakmunkásképző iskolákból más iskolatípusba áthelyezkedettek száma nem haladja meg az összes tanárok számának 1%-át. Az alsó tagozaton a szaktanárok által tanított osztályok száma a megelőző időszakhoz képest 7%-kal csökkent.

A teljes szakos ellátáshoz az állományban levő tanárok számához képest az egyes iskolatípusokban a következő arányban kellett növelni a szaktanárok számát:
- az általános iskolákban 20%-kal,
- a gimnáziumokban 10%-kal,
- a szakközépiskolákban 15%-kal.

Az igazgatók a szaktanárhiányt 2 év alatt pótolták.

A heti három testnevelési óra szervezeti megoldásából azt a következtetést vonhatjuk le, hogy nem állította a főváros oktatási intézményeinek vezetőit megoldhatatlan feladat elé. A lehetőségekhez képest a tennivalókat el is végezték. Menet közben néhány kiigazításra és fejlesztésre még szükség van. A heti három testnevelési óra a nevelőtestületekben polgárjogot kapott, mindinkább remény van arra, hogy a megoldása is javulni fog. Ehhez közvetlen segítséget adott a Főváros Tanácsa V. B. erre vonatkozó határozata is.

Fő feladatunk ezek után a tartalmi munka pontosabb meghatározása és az oktatás-nevelés módszereinek javítása. Erre törekszünk abban a 12 féle továbbképzési formában, amelyben a főváros testnevelő tanárai részt vehetnek.

A családi nevelés és az iskolai aktivitás összefüggése

DR. KOZÉKI BÉLA

A modern iskolai nevelés alapvető célkitűzése, hogy a gyermek derűsen, szívesen végezze feladatait, szabadon bontakoztassa ki képességeit, s a társadalmi céloknak és elvárásoknak megfelelő értékes személyiséggé váljon. A pszichológia nézőpontjából ez azt jelenti, hogy azokat a képességeket és ösztönzéseket, melyekkel a gyermek az iskolába lép, úgy fejlesszük tovább, hogy azokat az értékes tevékenységformákat, melyeket az iskolában gyakoroltattunk vele, élete későbbi periódusaiban is hasznosítsa, megfelelő formában szívesen végezze. A pedagógus feladata itt tehát kettős. Egyrészt a maga tárgyában használja ki a gyermek veleszületett és a családi nevelés során alakított tulajdonságait, lehetőséget és tartós késztetést teremt a gyermekben ahhoz, hogy az iskolát elhagyva se fordítson hátat az adott tevékenységi területnek. A testnevelő tanár például a gyermek természetes aktivitását úgy fejleszti tovább a sport és játék jellegű foglalkozásokon, hogy a gyermek egy egész életre megszeresse a mozgást, az egészséges életmódot. Másrészt minden pedagógus részt vesz a gyermek személyisége egészének fejlesztésében. Így például a testnevelési óra a közös együttműködés, a rivalizálás és kooperáció helyes arányainak, az önértékelés megfelelő formájának, az önfegyelem, a felelősségtudat, az állhatatosság kialakításának, vagyis a személyiség minden szférája gazdagításának szempontjából is elsőrendű fontosságú. Az előző is lényeges és összetett feladat, ez utóbbi azonban társadalmi jelentőségében, bonyolultságában meghaladja azt. Ebben ugyanis benne foglaltatik az egyes órákon, az egyes tanárok által végzett fejlesztő folyamatok összessége, de ennél több is: a gyermeket érő különböző külső alakító hatások és a gyermek önnevelésének, mint állandóan változó belső alapnak a koordinálása.

E rendkívül bonyolult hatásrendszert igen nehéz átfogni, s a társadalmi követelményeket az adott tevékenységformára és életkorra lebontva úgy alkalmazni, hogy ezek általános érvényűek, s mégis egyénre szabottak legyenek, hogy a gyermek személyiségét saját vágyainak megfelelően, s egyben társadalmi felelősségérzettel bontakoztassa ki. A családi, iskolai, mozgalmi fejlesztő hatások összekapcsolása az egyén dinamikus változásaival, a gyermek képességeinek közösségi kapcsolataival és kötelességtudatával párhuzamos kibontakoztatása csak a gyermek egyéni ösztönzőrendszerének ismeretében, s a belső ösztönzésekre építve valósítható meg. Ehhez elsősorban a pedagógiai pszichológia nyújthat segítséget a pedagógusoknak. Kutatómunkánkban éppen ezért igyekeztünk egy olyan többdimenziós tevékenységi modellt kidolgozni, mely a nevelők és a növendékek aktivitására épül, s melynek segítségével úgy rendezhetők a gyermek saját személyiségvonásai, a családi nevelés jellemzői, valamint az iskolai nevelés céljai és követelményei, hogy a nevelő minden egyes gyermeknél optimális módon végezhesse nevelőmunkáját: az értékes vonásokat erősítve, a meg nem felelő irányú tendenciákat korrigálva. Most e modell segítségével azt szeretnénk pszichológiai szempontból elemezni, hogy a családi és iskolai nevelés kapcsolatának milyen hatása van a testnevelésre, a testnevelési foglalkozásokon folyó pedagógiai munka eredményességére.

Vegyük szemügyre először magát a modellt. Ennek kialakításakor úgy jártunk el, hogy a gyermek tulajdonságait, elsősorban az iskola által közvetített társadalmi elvárásokhoz való viszonyukat meghatározó külső és belső tényezőket úgy rendeztük el,

hogy a kívánatostól, a személyiséget építőtől a nemkívánatosig, a személyiséget károsítóig terjedő sort alkossanak. Az egynemű tulajdonságok így egy-egy dimenziót alkottak, pozitív és negatív végponttal, közepén a közömbös értékkel, a nullával. Több ilyen dimenzió (a nulla pontban merőlegesen keresztezve egymást) egy térkoordinátát alkot, s ennek segítségével lehet meghatározni azokat a nevelésformákat, illetve személyiségtípusokat, amelyek az iskolai nevelés, illetve egy-egy tárgy szempontjából előnyöseknek vagy kevésbé előnyöseknek tekinthetők. A modellből azt is meg lehet állapítani, hogy egy-egy gyermeknél mely személyiségterületen, illetve milyen formában lehet a legkönnyebben korrigálni az esetleges nem kívánatos addigi személyiségalakulást.

A dimenziók megválasztása természetesen hosszas kutatómunkát igényelt, hiszen egyrészt a legalapvetőbb tényezőket kellett megtalálnunk, másrészt a dimenziókat úgy kellett megfogalmazni, hogy a nevelő hatások és a személyiségalakulás megfelelő egyenesei egybeessenek.

Az első dimenziónak — akár konkrétan a testnevelés, akár általában a személyiségfejlesztést vesszük alapul — az aktivitás vonala ígérkezett. Ehhez a nevelés gyakorlata és a szociálpszichológia elmélete egyaránt kínált egy összefüggést: a korlátozás — engedékenység dimenzióját. Sok kísérlet és a gyakorlati élet egyaránt bizonyítja, hogy az erősen korlátozott gyermek, akinek mindent mindig megtiltanak, az félénk, gyámoltalan, ügyetlen lesz. Aki viszont egészen kicsi korától szabadon mozoghat, felfedezhet, próbálgathatja erejét, ügyességét, az aktív, élénk tanuló lesz az iskolában is. A nevelés gyakorlatában mégsem kezdhetünk semmit ezzel a dimenzióval. Egyrészt mint K. Lewin közismert kísérletei bizonyították, a szabadosság épp olyan rossz nevelési helyzetet jelent, mint az autokratizmus, másrészt kiderült, hogy az engedékenyen nevelt gyermekek nem félénkek ugyan, viszont agresszívek. Ez pedig sem a nevelés számára általában nem megfelelő alternatíva, sem közvetlen témánk, a testnevelés eredményessége szempontjából nem elfogadható az, hogy testkultúrában elmaradt félénk vagy jó sportoló, de vad gyermek között kelljen választanunk. A szociálpszichológia ennek megoldására egy másik dimenziót kínál. Kísérleti eredményeik szerint, ha az anya elutasító, akkor lesz a gyermek agresszív, ha viszont elfogadó, meleg, akkor a gyermek érzelmileg kiegyensúlyozott. Így, a két dimenzió segítségével négy tipikus nevelési-neveltségi típust kapunk.[1]

Ez sem megnyugató azonban, mert a négy közül az elfogadó engedékeny lenne a legjobb, de mint kiderült, ezeknél fegyelmezettebbek az elfogadó korlátozó csoport tanulói, akik ugyan szorongóbbak, de jó magatartású, megbízható tanulók többségükben, s ami a legfontosabb, akkor is fegyelmezettek, ha nincs velük a nevelő.

Másképp kellett tehát felvennünk az alapvető dimenziókat. Elméleti megfontolások és hosszas kísérletező munka után a következő modellt alakítottuk ki:

A) az érzelmi jellemzőket tartalmazó dimenziót magunk is helytállónak találtuk, de nem csupán az anya szeretetteljes magatartása és a gyermek agressziv itása közt kerestünk kapcsolatot, hanem a család érzelmi légköre és a gyermek közösségi magatartása között. Ha a gyermeket melegen, szeretettel nevelik, akkor az emberi kapcsolatokat pozitívnak érző, azokat kereső, ha pedig hidegen, kevés szeretettel bánnak vele otthon, akkor az embereket kerülő, velük szembeforduló, agresszív hajlamú lesz.

B) A rugalmasság, az aktivitásra ösztönzés is alapvető nevelési dimenzió. A merev, korlátozó bánásmód szorongásossá, passzívvá tesz. A nyílt, jó kommunikációt biztosító, az aktivitást serkentő, világos célokat kitűző vezetés a gyermeket alkotó keresésre, sikeres teljesítésre, minden területen önmaga tökéletesítésére serkenti.

[1] A nevelési attitűdöket ismertettük magunk is (Bevezetés az iskolapszichológiába, Székesfehérvár, 1973) s mások is.

C) Harmadik dimenziónak mi a kontrollt vettük fel. Közismert, hogy ha a gyermek valamilyen ingerre többször egymás után azonosan válaszol, vagy ha a válaszait rendszeresen megerősítjük, akkor állandó minta alakul ki idegrendszerében, amely az illető ingerre automatikusan előhívja a megszokott választ. Ha a nevelés gyenge, engedékeny, akkor a gyermekben véletlenszerűen, illetve kizárólag saját egyéni érdekének megfelelően szilárdulnak meg az értékek, a viselkedésformák. Ha a nevelés erős kontrollt jelent, akkor a gyermekben is erős önkontroll alakul ki: a helytelen viselkedésformák ritkulnak, a helyesek egyre gyakoribbak, a gyermek fegyelmezett, erős akaratú.

Modellünk középpontjában a tevékenység van: a nevelő aktívan hat a gyermekre, a gyermek pedig szintén tevékeny résztvevője a nevelési folyamatnak. Minden dimenzióban pozitívnak (+) nevezzük azt az ösztönzést, melyet a nevelő végez, illetve amely a gyermeket sarkallja a társadalmilag értékesebb dimenzióvégpont megközelítése érdekében; nullának azt az állapotot, amikor a gyermeket nem ösztönzi, de nem is akadályozza semmi az illető dimenzión belül valamelyik végpont megközelítésében; negatívnak (—) azt az ösztönzést, amelyik az illető dimenziónak a nevelési eszményeink szempontjából kevésbé megfelelő, vagy éppen nem kívánatos végpontja felé közelít.

A három dimenzió olyan egységes modellt ad, melyen mind a nevelő mind a nevelt ösztönzői együtt szemlélhetők[2]:

A) Meleg—Hideg dimenzió:

+: a nevelő érzelmileg azonosul a gyermekkel, s erre kifejezetten ösztönzi őt, megerősíti érzelmi megnyilvánulásait; a gyermek jó érzelmi kapcsolat fenntartására törekszik nevelőivel és társaival egyaránt,

o: a nevelő nem ösztönöz érzelmi kapcsolatra, de nem is utasít el; a gyermek a többi emberrel kapcsolatban sem megközelítésre, sem szembefordulásra nem ösztönzött,

—: a nevelő frusztrálja a gyermek szeretetigényét, elutasítja érzelemnyilvánításait; a gyermek érzelmi szembefordulásra ösztönzött, támadó.

B) Nyílt—Zárt dimenzió:

+: a nevelő önkibontakoztatásra, önálló aktivitásra ösztönöz; a gyermek önálló, feladatvállaló, aktív,

o: a nevelő nem ösztönzi, de nem is gátolja az aktivitást; a gyermek vezethető, de magától nem kezdeményez,

—: a nevelő állandó tilalmakkal frusztrálja a gyermek aktivitását, a gyermek passzív, a feladatok kerülésére ösztönzött.

C) Erős—Gyenge dimenzió:

+: a nevelő következetes a normák betartásában és betartatásában; a gyermek felelősségvállaló, lelkiismeretes, fegyelmezett,

o: a nevelő bizonytalan a betartásban, betartatásban; a gyermek betartaná a normákat, de gyenge hozzá,

—: a nevelő következetlen: gyengekezű vagy erőszakos magatartásával frusztrál, a felelősség alóli kibúvásra ösztönöz; a gyermek egocentrikus, felelőtlen, fegyelmezetlen.

Modellünk segítségével meghatározhatjuk az alapvető nevelési, illetve neveltségi formákat. Ezeket egyrészt általános értékességük szerint rendezhetjük rangsorba (a + + + konstellációtól a — — — változatig). Másrészt megállapíthatjuk hasznossági sorrendjüket az egyes tevékenységformák szempontjából annak alapján, hogy az illető variánst elsősorban az érzelmi kapcsolat, a kommunikáció nyíltsága vagy a felelősségérzés jellemzi. (Például az egyéni sportokhoz a Nyílt, az aktivitást teljesen szabadon engedő változat a legjobb; a csapatsportok-

[2] Részletesen ismertetjük ezt Motiválás és motiváció c. könyvünkben (Tankönyvkiadó, 1975).

hoz az autonóm aktivitás, sikervágy kevés, kell a jó érzelmi kapcsolatra való ösztönzés is; a harmadik hatás, a fegyelmezettség, kitartás, felelősségtudat pedig minden sportágban alapvető, de egyesekben központi szerepet kap.)

Modellünket a következőképp konkretizálhatjuk a testnevelésre:

A) A Meleg—Hideg dimenzióban a legfontosabb az, hogy a gyermek a családban érzelmileg kielégített vagy nem. Ha igen, akkor társaival is jó kapcsolatban van, ha nem, akkor a szeretethiány agresszívvá teszi, s ezt gyakran éppen a kötetlenebb testnevelési órán akarja kiélni. Alapvető motivációs célunk az, hogy a gyermek egy életre megszeresse a testmozgást, biztosítanunk kell tehát, hogy mindenki jól érezze magát a testnevelési órán. A Meleg összetevőt tartalmazó formák közül csak egy okoz problémát ebből a szempontból: a meleg—zárt—gyenge (+ — —), elkényeztetett gyermek. Az ilyeneket — főleg, ha fiúk — kényeskedésük miatt nehezen veszik be a többiek a közös tevékenységbe. A zárt nevelést kapott gyermekek általában szorongók, visszahúzódók, de ezt könnyen feloldhatjuk olyan funkcióval, amelyben sikeresnek és hasznosnak érezheti magát (például ő adogatja a kör közepén a labdát). A Hideg változatokkal nehezebb a helyzet. Itt a nevelőnek együttérzéssel, de határozottan kell ráébreszteni a gyermeket (s rendszerint a szülőket is), hogy a testnevelési óra a mozgásigény kielégítésére, s nem az agresszió kiélésére való. A Nyílt változatok közül a hideg—nyílt—erős a legjobb, különösen versenyszerű foglalkozásokon jó vezető, mert önálló, s érzelmi kielégületlenségét nem agresszióban, hanem a feladatokon belül, az akadályok leküzdésében éli ki.

B) Abban, hogy a gyermek örömét találja a közös foglalkozásokban, vagy mindig attól fél, hogy kudarc éri, fontos szerepe van az önálló keresést, az aktivitást, a képességek tökéletesítését tartalmazó Nyílt—Zárt dimenziónak is.

A gyermek már csecsemőkorban rájön, hogy mozgása megváltoztatja a környezet ingerfelvételeit, érzékelhető következményekkel jár. Az aktivitás külső következményeiről kapott visszajelentés a későbbiekben a személyiség fejlődésének fontos motiváló tényezőjévé válik: a mozgásos tapasztalatok idegrendszeri nyoma a kisgyermek számára a világ megismerésének alapvető módja (a korai testnevelés jól hasznosítja, hogy a 2—6 éves mindent eljátszik, mozgásával próbálgat, hogy mint ismeretet birtokba vehesse). A kisgyermekben egyre erősödik a belső késztetés, hogy aktív mozgásával a környezetében egyre hatékonyabbá váljék (a 4—10 éves boldog, ha bármilyen sportszert kipróbálhat). A megszerzett ügyesség, hatékonyság, az a képesség, hogy ne csupán a környezet határozza meg aktivitását, hanem tevékenységével maga alakítsa a környezeti feltételeket, egyre önállóbbá teszi. Az akarati cselekvés megjelenése hozzájárul az énkép értékelő funkciójának kialakulásához. Sikeres aktivitása pozitív, a sikertelen negatív irányban módosítja önértékelését. (Az általános iskolás korban a testnevelés motivációs alapja az, hogy a testi ügyességet a gyermekek rendkívül nagyra értékelik, az ügyetlenséget megvetik, így a társakkal való jó kapcsolat is — főleg fiúknál —, a sportjellegű játékokhoz szükséges készségek szintjén múlhat.)

A serdülőkor témánk szempontjából is kritikus periódus. Egyrészt ekkor van a legnagyobb szüksége a növendékeknek mind testi, mind pszichés szempontból a felszabadult, vidám sportjátékra, másrészt épp ebben az időszakban késztethet passzivitásra a szorongás, a kudarctól való félelem. Ha nevelőitől vagy társaitól gúnyt kap a serdülő, ha átmeneti ügyetlenségét gyakran emlegetik, akkor vagy intellektualizmusba menekülve fordít hátat a mozgásnak, vagy ellenkezőleg vadsággal, féktelen „bizonyításokkal" fordul szembe a közösséggel. Az előbbi elsősorban a zárt nevelésben részesült gyermekeknél fordul elő, mert az amúgyis bizonytalanságot kelt (kivéve a + — +, Meleg—Zárt—Erős típust, mert az mindenben szorgalmasan és fe-

gyelmezetten igyekszik teljesíteni). Az utóbbi viszont a hideg és gyenge kombinációknál gyakori. Ezeket ugyanis kielégítetlen szeretetszükségletük agresszívvá teszi, s ennek kiélését nem akadályozza önkontroll.

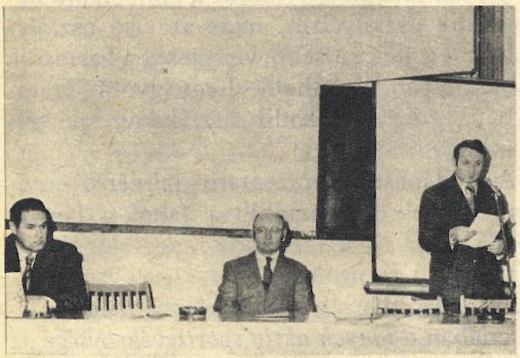
C) Az Erős—Gyenge dimenzió épp azt az ellentmondást oldja fel, amit az attitűdsémák tartalmaznak: ha korlátozzuk a gyermeket, akkor gyámoltalan, ha pedig engedékenyen neveljük, akkor nehezen kezelhető lesz. Harmadik dimenziónk megteremti az egyensúlyt: a Meleg és Nyílt légkörben a gyermek szabadon fejti ki aktivitását, de felelősségtudatot, önkontrollt is kialakít magában. Ahogy az első dimenzióban a melegen, a másodikban a nyíltan, itt az erősen neveltek okoznak kevés problémát. Itt is akad egy kivétel: a Hideg—Zárt—Erős (— — +) gyakran elfojtott agresszióját próbálja kiélni a kötetlen foglalkozásokon. Ezekkel meg kell értetni egyrészt azt, hogy itt nincs okuk agresszivitásra, hiszen nem nyomják el, nem utasítják el, másrészt viszont a közösség nem is engedi, hogy belső feszültségüket tudatosítás nélkül közvetlenül, mások kárára éljék ki. A Nyílt—Gyenge változatokkal (+ + —, — + —) az érdekes, játékos foglalkozásoknál könnyű a dolgunk, szívesen végzik, csak arra kell vigyáznunk, hogy a gyakorlás alól se vonják ki magukat. A zárt gyengéket a passzivitásból kell kimozdítani, főleg az elkényeztetett típusnál a szorongásoldó derűs légkör megteremtésén kívül a határozott edzésre van elsősorban szükség.

Végeredményben tehát a pszichikus tényezőket úgy aknázhatja jól ki a testnevelő tanár, ha minden egyes gyermeknél megismeri, hogy a családi nevelés során elsősorban baráti vagy ellenséges érzelmek, aktivitás vagy passzivitás, fegyelmezettség vagy felelőtlenség alakult ki. Ennek alapján egy-egy gyermeknél külön ügyelhet arra, hogy — ha szükséges — korrigálja a problematikus fejlődést, s ezzel biztosítsa, hogy miden gyermek szívesen vegyen részt a foglalkozásokon. Ennek lényegét abban látjuk, hogy az óra légköre olyan legyen, hogy mindenki derűsen, a helyét megtalálva végezhesse a közös munkát, senki ne tartson attól, hogy elutasítják, kihagyják, hogy agresszív társai gúnnyal vagy bármilyen más formában bánthatják. A foglalkozásokat rugalmasan szervezzük meg, a teljesítményre elsősorban azzal sarkalljunk, hogy a gyermeknek saját korábbi eredményeiről adunk visszajelentést, az önmagával való versengés ugyanis mentes minden negatív hatástól, a káros rivalizálás következményeitől. A rugalmasságot viszont szigorú következetességgel kell párosítani olyan esetekben, amikor egyesek önzése a többiek derűs tevékenységét veszélyezteti: így például az öltözőkben, a foglalkozások kezdésében és befejezésében, egymás testi (és lelki!) épségének megóvásában.

Így az, hogy a gyermek egész életére megszereti a mozgást, az egyben közösségi érzésének, permanens önfejlesztésének, fegyelmezett életfelfogásának, tehát egész egészséges személyiségfejlődésének is része lesz.

Tudományos Diákköri Konferencia a Testnevelési Főiskolán

A hagyományoknak megfelelően ebben az évben is sor került a főiskolai hallgatók tudományos munkásságának bemutatására és értékelésére. 33 előadás igazolta a hallgatók tudományos aktivitását, amelynek jelentőségét Schiller János főigazgató-helyettes is méltatta, megnyitó beszédében.



(Vikmann István felvétele)

A következőkben három tudományos dolgozatot közlünk, amelyek az ülésen hangzottak el.

A szerkesztőség

A család befolyása a tanulók testnevelési és sporttevékenységére

(Egy gimnáziumi felmérés főbb tanulságai)

MOLETZ JUDIT

A családot, a társadalom alapközösségét, legkisebb sejtjét, s a belőle eredő hatásokat és indítékokat a pedagógiai gondolkodás központi fontosságúnak tételezi fel. A családi tényezőkön „keresztül szűrődnek" a többi hatótényezők, s ezáltal a család közvetlenül irányítja és ellenőrzi a gyermekek tevékenységét, valamint közvetve befolyásolja érdeklődésüket. A családon belül ható negatív és pozitív tényezők feltárásával választ kaphatunk azokra a kérdésekre, amelyek a gyermekek sportbeli aktivitásának problémáit megmagyarázzák. Középiskolás korosztályt választottam vizsgálatom tárgyául. Lehetséges, hogyha általános iskolában végzem a felmérést, pozitívabb képet kapok a szülői ráhatások tekintetében. Engem azonban az a kérdés foglalkoztatott, hogy a középiskolások milyen tudati képpel rendelkeznek e vonatkozásban, s valójában milyen a pillanatnyi helyzet *egy konkrét iskola konkrét körülményei között*. A középiskolás tanulók érdeklődése lehet még labilis, de rendelkezhetnek már kialakult érdeklődési körrel is, ezért az oktató és nevelő munkának arra kell törekednie, hogy ehhez ösztönzést adjon.

A fiatalokban ún. mozgási kényszer működik, s ezért olyan sportágat kell választani számukra, ahol kiélhetik ezt a mozgásigényt. A szülői ház támogató „hozzáállására" azonban nagy szükség van. (A hozzáállás szó itt szó szerint értendő, az iskolai hatásokhoz kell pozitívan „hozzáállnia".)

A középiskolások sportolásával kapcsolatban rendelkezünk általános érvényű sta-

tisztikai adatokkal. Gazsó—Pataki—Várhegyi 1971-ben megjelent reprezentatív szociológiai felmérésében a budapesti középiskolásoknál 55%-os arányban állapít meg rendszeres sportolást. Saját megfigyeléseim során középiskolában, tanítási gyakorlaton nem tapasztaltam ilyen mértékű aktivitást sem.

Vizsgálatomat a budapesti Veres Pálné Gimnáziumban végeztem, kérdőíves felmérés módszerével. Minden évfolyamból egy osztály töltötte ki a 13 kérdésből álló kérdőívet. A megkérdezett tanulók kétharmada leány, egyharmada fiú tanuló volt. A válaszadók 70%-a egyetemet végzett szülők gyermeke, a szülők 20%-a középiskolai végzettséggel rendelkezik. Ezek az adatok arra vonatkoznak, hogy alábbi következtetéseink elsősorban az értelmiségi családokra vonatkoznak.

Szükséges megjegyezni, hogy vizsgálatomban sportoló tanulón olyan tanulót értek, aki öntevékenyen, belső késztetésből fakadóan végez rendszeres sporttevékenységet. Nem feltétlenül sportegyesületben sportoló tanulókra gondolok.

I. A sportoló tanulók százalékos megoszlása évfolyamonkénti és nemek szerinti összehasonlításban

Legmagasabb a sportolók átlaga az első osztályban, legalacsonyabb második osztályban. Az első osztályban a tanulók 65%-a sportol, míg a negyedik osztályban már csak 55,5%. Ez 9,5%-os különbséget jelent. A második osztályban 25%-kal kevesebben sportolnak, mint az első osztályban. A harmadik osztályban a másodikhoz képest „növekedés" észlelhető, de az első osztályhoz képest még mindig alacsony érték. A harmadik és negyedik osztály között a legpozitívabb a helyzet, ugyanis 9%-kal megnő a negyedik osztályban sportoló tanulók aránya. A testnevelő számára ily módon kitűnik, hol a legégetőbb a tennivaló. Ha ezt az adatot összehasonlítjuk a Gazsó—Pataki—Várhegyi féle már hivatkozott felmérés eredményeivel, megállapíthatjuk, hogy ebben a középiskolában a budapesti középiskolák átlagához képest 3,2%-kal kevesebb a sportoló tanulók száma. Nem nagy mértékű ez az eltérés, de ez is azt bizonyítja, hogy a sportolással kapcsolatban negatív tendencia, az inaktivitás ténye fennáll, tovább él.

Fiúk esetében összehasonlítva a Gazsó—Pataki—Várhegyi adattal, ahol a fiúk aktív sportolását 64%-ban állapították meg, itt csak 53%-os részarányt kaptunk. Bizonyos valószínűsége van annak, hogy az első és a negyedik osztály között a tanulók 22%-a abbahagyja a rendszeres sportolást.

Lányoknál nem tapasztalható sem csökkenés, sem nagymértékű „hullámzás". A sport iránti érdeklődés szintje 43% és 55% között mozog. Az első osztályhoz viszonyítva a negyedik osztályban pozitív tendenciát láthatunk, mert ellentétben a fiúkkal, ahol jelentős csökkenés volt észlelhető, itt növekvő tendenciával találkozunk. 3%-kal többen sportolnak a gimnázium negyedik osztályában, mint az első osztályban. Legjelentősebb visszaesés a harmadik osztályban észlelhető. Legnagyobb számban pedig a második osztályban sportolnak.

A budapesti reprezentatív felmérés eredményével összehasonlítva (ahol a lányok 46%-át jelölték meg aktív sportolónak) itt 50,2%-ot találtunk.

Megállapíthatjuk tehát, hogy ebben az iskolában *a lányok aktív sporttevékenysége az átlagosnál magasabb, a négy év alatt viszonylag kiegyensúlyozott és növekvő tendenciájú.*

Legfontosabb tennivalók: a fiúk esetében az első osztályban észlelt lelkes aktivitás ébrentartása, lányoknál pedig a harmadik osztályban fokozottabb támogatásra és buzdításra lenne szükség.

II. A szülők gyermekük sporttevékenységével kapcsolatos magatartása

A tanulók 78,1%-a úgy véli, hogy szülei támogatják sportolását. Ha ezt az általános képet összehasonlítjuk a szülői buzdítás tényének arányával, megállapíthatjuk, hogy a két tényező között 35,1%-os, jelentős eltérés van. Tehát a tényleges szülői szerepe

csekélyebb mértékű, mint amire a 78% utalni látszik.

A szülői buzdítás és a tényleges sporttevékenységet végzők aránya között már szorosabb összefüggés észlelhető.

Megállapíthatjuk, hogy a szülői buzdításnak közvetlenebb hatása van a sporttevékenységre, mint az absztrakt „támogatásnak". A szülők feladatát a konkrét buzdítás fokozásában jelölhetjük meg. A „támogatás" tudatának aránya a második osztályban a legkisebb mértékű. A szülői buzdítás mértéke a negyedik osztályban majdnem szinkronban van a valóságos sporttevékenység mértékével. A szülői buzdítás mértékénél jelentősebb nagyságú sportolást észlelhetünk az első és második osztályban. Nyilvánvaló, hogy itt még egyéb tényezők is hozzájárultak az aktivitás növekedéséhez. Természetesen ezeknek a feltételezése az előző esetekben is indokolt. Harmadik és negyedik osztályban csak jelentéktelen eltérések észlelhetők csupán e két vizsgált tényező között. Adataim kiemelik a tényt — még akkor is, ha egyikmásik összevetésem talán vitatható —, hogy a szülők buzdító szerepe közvetlenül érződik a gyermekek sportolásának mértékében. Ugyanakkor elgondolkodtató, hogy a tanulók 12,1%-a *nem ismeri szüleinek véleményét* a sportolással kapcsolatban, 7%-nál eltérő véleményük van a szülőknek és a szülők 2,8%-a kifejezetten tiltja a sportolást. A megvizsgált tanulók több mint egyötöd része nem kap semmiféle támogatást a szülői házból, mert szüleik nem ismerik a sportolás jelentőségét, gátolják gyermekük ilyen irányú érdeklődésének kialakulását. A pedagógusok feladata e szülők meggyőzése.

III. A szülői példamutatás szerepe és a sportolás közötti összefüggés

Mint ahogy az adatokból kiderül a családok 65,5%-ában egyáltalán nem találkozunk sporttevékenységet folytató személyekkel. Ahol sportolnak, ott a testvérek állnak az első helyen. Ezt követi az apa, s végül az anya.

Pedig a pedagógiában a helyes példamutatásnak igen nagy szerepe van. A gyermek elsősorban a példa révén „hajlítható". A szülők fizikai passzivitása is egyfajta „példa" lehet. „A szülői példamutatás csak akkor válhat pozitív hatóerővé, ha a család légköre megfelelő. A családi példa egész életre meghatározza a gyermeket. Ennek tudata a szülőtől mindig szigorú önbírálatot követel." (Dr. Tóth Gábor)

Ezek a megállapítások a sportolással kapcsolatos példamutatásra is vonatkoznak. Ha a szülő rendszeresen végez sporttevékenységet, a gyermek is kedvet kap hozzá, s szívesen végzi akár szüleivel, akár egyedül. S ha így a sportolási igény kialakul, akkor a későbbiek folyamán a gyermek már keresni fogja az alkalmat, a sportolás beépül élettevékenységébe.

A vizsgált iskolában a szülők csekély mértékben élnek a példaadás lehetőségével. Az apák szerepe 6%-os arányú, s a megkérdezett tanulók közül csak egy mondja édesanyját rendszeres sportolónak.

A fiúknál az apai példamutatás 4%-os, a lányoknál valamivel kedvezőbb, 8%.

A szülőket kell megnyerni arra, hogy a passzív támogatáson túlmenően ők is végezzenek rendszeresen valamilyen sporttevékenységet.

IV. Az apa és anya szerepe a sporttehetség felismerésében

A tanulók 41,5%-ában az a tudat él, hogy sporttehetségének nincs felismerője. Pedig a sportágak között bizonyára van olyan, amelyik a számára megfelelhetett volna. A probléma abban mutatkozik, hogy senki sincs, aki megmutassa: melyik az a sport, amely a gyermek egyéniségének, képességeinek legjobban megfelel.

A *fiúk* első helyen az edzőt jelölik meg, mint olyan személyt, aki felismerte tehetségüket.

Kétségbe vonjuk ezt, hiszen nem valószínű, hogy az edző volt az „első". Amikor edző foglalkozik a gyerekkel, akkor már más ösztönző hatások működnek az ifjú sportolóban. A fiúk második helyen a tanárt je-

lölik meg, mint sporttehetség felismerőt. Ez talán jobban megfelel a valóságnak, mint az előző adat, viszont a két adat összevetéséből kiderül, hogy a pedagógus szerepe nem válik eléggé tudatossá. Az apa szerepe a fiúk esetében harmadlagos. Az anya tehetségfelismerő szerepére utaló konkrét adatunk nincs.

A lányoknál lényegében hasonló a helyzet, mint a fiúknál.

Ahhoz, hogy a szülő megállapítsa, hogy gyermeke melyik sportágban lenne alkalmas, nem kell különleges szakképzettség. Minden szülő megfigyelheti gyermeke mozgását és egész egyszerű megállapításokból kiindulva irányíthatja valamely sportág rendszeres űzésére.

A vizsgálat adatai szerint, az apai és anyai hatás olyan csekély ebben a kérdésben, hogy okvetlenül fel kell hívni a szülők figyelmét arra, hogy több gondot fordítsanak gyermekük mozgásának megfigyelésére, vagy ha már kialakult valamely sportág iránti vonzalom, támogassák az irányú érdeklődésében.

V. Gátló tényezők a rendszeres sportolás kialakításában

A akadályozó tényezők közül mind a fiúk, mind a lányok esetében az *iskolai elfoglaltság* áll az első helyen. Szomorúan paradox tény ez, hiszen ebből az derül ki, hogy az iskola akadályozza az általa kitűzött testnevelési cél megvalósítását.

A második helyen a fiúk a szülőket jelölik meg, mint gátló erőket.

Harmadik helyen az otthoni munka áll.

Lányok esetében ez a tényező a második helyet foglalja el, amiből következtethetünk a családokban még uralkodó felfogásról, mely szerint a házi munka nagy része „női munka". A fiúk még a tanárt is megjelölték, mint gátló tényezőt. Vannak iskolák, ahol még a tanárok sem látják be a sport fontosságát, sőt egyes elméleti tantárgyakban a kudarcokat a sportolásnak tulajdonítják.

A megkérdezett tanulók közül a fiúk 52%-át, a lányok 42%-át nem akadályozza senki, illetve semmi a rendszeres sportolásban. Ez az adat kontrollt ad az első témában felvetett kérdésnek. A fiúk és lányok sportolásának mértékéről az ott mondottak megerősítést nyernek.

A szülői értekezletek jó alkalmat teremthetnének arra, hogy a testnevelők a konkrét tennivalókat ismertessék a szülőkkel, s ne csak általánosságokat mondjanak.

A pedagógia a családnak a nevelés terén az iskolai nevelés mellett elsődleges szerepet tulajdonít. De ezt a lehetőséget a családok nagy része nem használja ki. A család *„megszűri"* az őt érő hatásokat, és sajnos sok esetben *„kiszűri"* a hatótényezők közül a sportolást.

A családokat tehát ezen a téren nevelni kell. Meg kell ismertetni az iskolában folytatott nevelési munka célkitűzéseivel, s ennek figyelembevételével kell az otthoni nevelésnek folynia. Amint ennek a nevelőmunkának a család megérti és megérzi jelentőségét, nagy segítséget nyújthat a felnövekvő nemzedék egészséges életmódjának kialakításában.

A mai kor diákjai nemsokára szülők lesznek, s ha most nem értik meg a sportolás jelentőségét, hogyan várhatnánk tőlük azt, hogy ők is támogassák majd gyermekeiket ebben a tevékenységükben. Itt tehát egy „ördögi kör" kialakulásának veszélye kísért. Ennek elkerülése halaszthatatlan tennivalókat ír elő!

Irodalom

Ágoston György: Neveléselmélet, Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

Bíróné, dr. Nagy Edit: Sportpedagógia, Tankönyvkiadó, Bp., 1971.

Gazsó—Pataki—Várhegyi: Diákéletmód Budapesten, Gondolat, Bp., 1971.

Kis Jenő: Kutatási zárójelentés. KSI 1973/74. évfolyamára jelentkezett gyerekek sport iránti érdeklődésének főbb környezeti jellemzői és néhány tulajdonsága. A TF Neveléstudományi Tanszék zárójelentése.

A testnevelés és sport helye egy budapesti szakközépiskola leánytanulóinak szabadidő kihasználásában

KISS JUDIT

A társadalom igényeként jelentkezett a testi nevelés hatékonyságának fokozása. Ez kihatással van az iskolában eltöltött időre és szabad időre egyaránt. Központi utasítás alapján felemelték az iskolai testnevelési órák számát. Így az egész ifjúságra kiterjedve, közvetett úton növelték a testmozgás arányát. De nem ilyen „egyszerű a helyzet a szabad időben történő testnevelés és sport esetében. Itt nem lehet megszabni, hogy mennyi időt töltsenek a tanulók mozgással, ez mindenkinél egyéni, attól függ, hogy mivel tölti a szabad idejét, szerepet kap-e ebben egyáltalán a testnevelés vagy sport. Azoknál a tanulóknál, akiknek életmódjukba beletartozik a sport, a testmozgás, ez a kérdés megoldott, de akik egyáltalán nem végeznek testmozgást vagy csak nagyon ritkán, más megoldást kell keresni, hiszen az iskolai testnevelés nem elegendő az embert érő ártalmak kiküszöbölésére, a személyiség fejlesztésére.

Ennek a kérdésnek a vizsgálatát tűztem ki célul. Egyetlen iskola első, második és harmadik osztályos tanulóinak körében végeztem felméréseket. A konkrét helyzetben az országos átfogó adatok csak általában tájékoztatnak. Következtetésem érvényességi határát e tény megszabja.

Vizsgálatom előtt feltételeztem, hogy pedagógiai nézőpontból különbséget kell és lehet tenni a „sport" és „testnevelés" között, főleg amikor a szabad idő, az életmód kérdéséről van szó. Ha van közöttük különbség, akkor ez a nevelés eszközeiben is megmutatkozik. Terminológiai vitába itt nem bocsátkozhatom, pusztán annak feltételezéséről van szó, hogy pedagógiai-pszichológiai-szociológiai státuszban különbözik az a tanuló, akinek a fizikai aktivitással elsődleges célja a minél nagyobb sportteljesítmény, attól a tanulótól, akinek fizikai aktivitása elsődlegesen a személyiségformálás célját szolgálja.

Sportnak tekintem az olyan versenyzést vagy versenyekre való felkészítést, melynek közvetlen célja az eredménye elérése. Időben és anyagban egyaránt rendszeresen, egymásra épülő mélységében és ismeretkörében fokozatosan szélesedő munkát igényel. Időben rendszeresen ismétlődő, meghatározott — s egyre több időt igénybe vevő — folyamat.

A testnevelés célja viszont az egészséges fejlődés lehetőségeinek megteremtése, az egészség megőrzése, megszilárdítása, testi, szellemi teljesítőképesség fokozása. Sajátossága, hogy elsősorban nem a nagy teljesítmény elérésére törekszik.

Véleményem szerint a sport és a testnevelés is a személyiség fejlesztését szolgálja, de más-más oldalról. A tulajdonságok kialakítását segítik elő, az ember értékeit növelik, de a sport fenti értelmében nagyobb kockázattal járhat, mert itt fokozatosan jelentkezhet személyiségtorzító hatás is.

E feltételezést annak révén kívánom bizonyítani, hogy feltárom: lényeges eltérés mutatkozik a sporttal, a testneveléssel foglalkozó tanulók életmódja, ezen belül a szabad idő kihasználása és a sporttal és testneveléssel egyáltalán nem foglalkozó tanulók szabadidő kihasználása között.

Vizsgálataimban 89 leánytanuló vett részt, közülük 30 első, 30 második és 29 harmadik osztályos volt. A felmérés alapját kérdőív adta.

A tanulókat a kérdőív kiosztása után megkértem, hogy otthon töltsék ki, és az átlagosan jellemző tevékenységeket vegyék alapul. Erre azért volt szükség, mert a kérdések megválaszolásához hosszabb idő kell, és így kevesebb lehetőség van arra is, hogy egymást befolyásolják a tanulók a válaszok megadásánál.

A feldolgozás kezdetén három csoportba osztottam a tanulókat, a testnevelés és sport szempontjából. Vagyis az első csoportba soroltam — továbbiakban sportolók csoportja — azokat a tanulókat, akik rendszeresen, versenyszerűen űznek egy-egy sportágat, s tevékenységük célja a magasabb eredménye elérése. A második csoportba tartoznak azok a tanulók, továbbiakban testnevelők csoportja, akik rendszeres testmozgást végeznek napi vagy heti viszonylatban, s fő céljuk, egészségük, testi és szellemi frisseségük megőrzése. A harmadik csoport tanulói — továbbiakban negatív csoportnak nevezem őket — önszántukból egyáltalán nem végeznek testmozgást vagy csak nagyon ritkán, ha a körülmények vagy az etikett kényszeríti őket, például társaságban vagy vízparti nyaralás idején a víz közelsége stb. Ezt a felosztást elvégezve a következő eredményt kaptam: a tanulók összlétszámát, 89 tanulót tekintettem 100%-nak. Ebből a sportolók száma 29, 32,5%, a testnevelők száma 43, 48,3% és a negatív csoport 17 fő, ami 19,2%-ot jelent. Érdekes, hogy az első és a harmadik osztályt összehasonlítva a három csoport között a tanulók szóródási száma megváltozik. Míg első osztályban magas a testnevelők száma, a másik két csoporthoz viszonyítva, úgy tűnik, hogy harmadik osztályba kerülve ez a szám lecsökken a másik két csoport javára. Vagyis az úgynevezett testnevelők csoportja pedagógiailag nyitott. Innen sportolóvá váláshoz, de a fizikai passzivitáshoz is vezet út.

Ezután a kérdőíven szereplő kérdések közül kiemeltem a továbbiakban felhasználandókat, illetve összevontam az azonos jellegű, kontrollként használt kérdéseket.

További lépésben kiszámítottam, hogy az egy főre eső szabad idő heti átlaga 23,1 óra, napi átlaga pedig 3,3 óra. Ebből a sportra és testnevelésre fordított órák száma heti, napi és százalékos arányba átszámítva a három csoportnál különböző értéket mutat, illetve von le a szabad időből, azaz a negatív csoportnál nem jelent levonást. Ezt leszámítva a megmaradt szabad idő hetente sportolóknál 17.00 óra, testnevelők számára 19,7 óra és a negatív csoport számára az összes, vagyis 23,1 óra.

A három csoport közötti eltérés azt mutatja, hogy a negatív csoportban relatíve több a szabad idő. Kérdés, hogy ezt menynyire hasznosan tudják vagy akarják felhasználni. Vagyis: van-e olyan szabadidő-tevékenység, amely vetekszik a testnevelés és sport értékteremtő szerepével.

Ezt a tanulmányi átlaggal való összefüggésben próbáltam vizsgálni. „Optimális" feltételezés esetén azt kellene találnunk, hogy a szabad idő növekedése egyenes arányban van a tanulmányi átlag emelkedésével, illetve, hogy a sportolók tanulmányi eredménye alacsonyabb szintű mint a sporttal nem, vagy legalábbis nem rendszeresen foglalkozó tanulóké.

$$P = \frac{p}{p + p_1} \times 100$$

képlettel dolgoztam. A „p" érték: jeles és jó osztályzatokat foglal magába, míg a „p_1" érték: a közepes, elégséges és elégtelen osztályzatokat jelenti.

A számítás alapján egyértelműen bebizonyosodott, hogy a sportolás, testmozgás nincs döntő hatással a tanulmányi eredmény alakulására (természetesen más a helyzet a válogatott sportolóknál). Másik megközelítésben átlagszámítást végeztem, amelynek az eredménye: sportolók tanulmányi átlaga 3,32, testnevelők tanulmányi átlaga 3,39 és a negatív csoporté 3,31. Tehát a negatív tanulmányi csoport tanulmányi eredménye a legalacsonyabb. Ez a tény igazolja a cáfolat helyességét, és bebizonyította azt is, hogy a másik két csoporttal szemben fennmaradó szabadidő-többletet nem tanulásra használják fel a negatív csoport diákjai. De a sporttal aktívan nem foglalkozó tanulók érdeklődése passzív úton kiterjedhet a sportra és testmozgásra. Ezt vizsgálva öt kategóriát választottam ki, melyek a következők: versenyek látogatása útján, tv, rádió, újság segítségével vagy egyéb úton kísérik figyelemmel a sporteseményeket. Természetesen az az érdeklődés nem azonos értékű az aktív tevékeny-

séggel, de többet jelent az érdektelenségnél, az első lépcső lehet az aktivitáshoz.

A heti átlag óraszámot véve alapul, nagy a szóródás. A legmagasabb értéket a testnevelők csoportja mutatja, 418,5 órát, egy főre átszámítva 9,7 órát. A sportolóknál ez az érték 2,7 óra, a negatív csoportnál pedig 2,2 óra. Az érdeklődés passzív kielégítésének módjai között is van eltérés, de a legnagyobb szerepet a kommunikációs eszközök kapják. A tv foglalja el az első helyet — s itt ismét ki kell emelni a korunkra oly jellemző mozgásszegény életmódot —, második helyen az újság áll (ez a legkönnyebben elérhető és hordozható eszköz), harmadik helyet pedig a rádió foglalja el. A versenyek látogatása csak a negyedik helyre szorul.

Ha összevonva értékeljük az aktív és passzív érdeklődést, s ennek időigényességét, meglepő, hogy az első helyre a testnevelők csoportja kerül. Ők a szabad idő 56,6%-át fordítják az érdeklődés kielégítésére, míg a sportolók csak 37,5%-ot és a negatív csoport mindössze 9,5%-ot. De a sportolók csoportjának alacsonyabb időszázaléka mégis értékesebb eredményt takar, mert a szervezet számára oly fontos aktív sport iránti érdeklődés óraszáma nagyobb mint a testnevelők csoportjánál.

A következő lépésben arra kerestem választ, hogy a közvetlen környezet milyen motivációt szolgáltat a sport iránti érdeklődés felkeltésében. A szülőket, testvéreket, barátokat — mint sportolókat vettem alapul. Az eredmény azt mutatja, hogy a sportolók közül csak egy tanulónál nem lehet környezeti hatást kimutatni. A testnevelők csoportjánál ez a szám hatra emelkedik, míg a negatív csoportnál négy. Az első két csoport esetében elhanyagolhatók ezek a számok, mivel arányban vannak a vizsgált személyek számával, de a harmadik csoportnál 17 tanulóból négynél nem mutatkozik motiváció ilyen téren.

Érdemesnek tartottam megvizsgálni azt is, hogy a testnevelési óra szeretete és a sportolás, testmozgás iránti igény között milyen összefüggés van. Pozitívnak vettem, ha a tanulók a szeretett tantárgyak között 1—3. helyre tették a testnevelési órát. A sportolóknál 100%-osan pozitív választ kaptam, míg a testnevelőknél csak 65%-os, a negatív csoportnál viszont 80%-os volt a pozitív válaszok aránya. Különösen figyelemre méltó ez az arány a negatív csoportnál, mely azt mutatja, hogy a „hajlam" jelen van a sport és testmozgás iránti aktív érdeklődéshez, de még nem tud felszínre törni, kedvezőbb környezeti hatás esetén ez megváltozhatna.

Vizsgálatom eredményét összefoglalva meg kellett állapítanom, hogy a budapesti „Fényes Elek" Közgazdasági Szakközépiskola leánytanulói testnevelés és sport iránti érdeklődése nem kielégítő sem aktív, sem pedig passzív oldalról nézve. A tanulók között egy-egy csoportban jobb, illetve helyes a szabad időben történő testmozgás mennyisége, de ez nem vonatkoztatható egyformán minden tanulóra.

A jövő feladata, hogy a tanulókban (minden tanulóban) kialakítsuk a testmozgás iránti igényt, s azt az életmód szerves, elengedhetetlen összetevőjének érezzék. Ehhez a célhoz több lépcsőfok vezet, itt elsősorban ki kell emelni a tudatosítás kérdését. Csak akkor elérhető a cél, ha minden tanuló tudja és elfogadja, hogy egészségének megőrzéséhez, megszilárdításához elengedhetetlenül fontos a rendszeres testmozgás, s ez éppen olyan természetes lesz számára, mint például az étkezés vagy alvás.

Úgy tűnik, vizsgálatom megerősítette azt a feltevést, hogy a cél eléréséhez a testnevelést és a sportot bizonyos mértékig meg kell különböztetni. A sportolásra hajlamos tanulónál a sportolási, a testnevelésre hajlamos tanulónál a testnevelési hajlamot kell erősíteni.

Nem szabad elfelejteni, hogy a környezeti hatások milyen nagy szerepet kapnak a személyiség alakulásában, tehát a tudatosítás nem csupán a tanulók, hanem a felnőttek, szülők számára is fontos.

Az iskola — ezen belül a tanár — feladata elsősorban a szabad idő helyes eltöltésére való tanítás. Ezt csak olyan iskola

valósíthatja meg, amelyet szeretnek a tanulók. A testnevelésnek, mint tantárgynak nagy előnye van a többivel szemben, mert jellegéből adódik, hogy az átlagosnál jobban szeretik a gyerekek. De azért is nagy felelősség hárul a testnevelőkre, hogy ezt a spontán, „ingyen" adódó szeretetet a cél érdekében ki tudják használni.

Befejezésül szeretném Igr Tomur, Nobel-díjas elméleti fizikus szavait idézni, mely segít a célhoz vezető út, a módszer megtalálásában, s mely minden pedagógus számára elengedhetetlen pályáján: „a tanítvány nem bögre, amelyet meg kell tölteni, hanem fáklya, amelyet lángra kell lobbantani."

Irodalom

Burka Endre: A testi nevelés szerepe és jelentősége a szocialista nevelésben. Tanulmányok a testi nevelés köréből. Budapest, 1970. Magyar Pedagógiai Társaság.

Czirják József: Testneveléselmélet. Sport, 1972.

Gazsó F.—Pataki F.—Várhegyi Gy.: Diákéletmód Budapesten. Gondolat, 1971.

Hepp Ferenc—Nádori László: Bevezetés a tudományos kutatásba. Tankönyvkiadó, 1971.

Nagy György: Sport és pszichológia. Sport, 1973.

Rókusfalvy Pál: Sportpszichológia. Sport, 1974.

Tanterv és Utasítás a középiskolák számára. Művelődésügyi Minisztérium, 1970.

Veszprémi László: A testnevelés és játék szerepe a fejlődésben, megrekedt hátrányos helyzetű tanulók nevelésében — egy kísérlet tükrében. Budapest, 1970. Magyar Pedagógiai Társaság.

Sportoló és nem sportoló diákok néhány szociológiai és biológiai jellemzője

ADONYI ÁGNES

Ez a vizsgálatsorozat arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek visszatarthatnak egy fiatal embert a rendszeres testedzéstől, melynek szükségességével mindannyian tisztában vagyunk, a kérdőívet kitöltő diákok is. Ennek ellenére az először megkérdezett 84, 14—16 éves középiskolai tanuló közül mindössze 8 járt rendszeresen edzésre.

A vizsgálat résztvevője 60 sportoló és 60 nem sportoló diák volt. Mindkét csoportban azonos, fele-fele a fiúk és lányok aránya. A sportolók: vívók és atléták, akik heti 3 edzésen vesznek részt. A résztvevők életkora 14—16 év volt.

A kérdőív sportolók részére 27, a nem sportolók részére 25 kérdést tartalmazott.

A kérdések többsége mindkét csoportban azonos vagy egymásnak megfelelő volt. Az első kérdéscsoport a sportágak népszerűségére vonatkozott, a következő azokra az emócionális tényezőkre, amelyek elindították, vagy megakadályozták a rendszeres sportolást. Vannak kérdések, amelyek a testnevelőtanárhoz és az edzőhöz való viszonyról kérnek felvilágosítást. Fontosak azok a kérdések, amelyek értékelik a testnevelési órákat és az edzéseket. Részletesen kértem választ a napi időbeosztásra, az évi mulasztásra, a dohányzásra és az alkoholfogyasztásra.

Tehát miért nem sportol „ő", a 16 éves diák rendszeresen? Természetesen, mert nincs ideje. Önmagáról ez volt a megkérdezettek 70%-ának a véleménye. Arra a kérdésre azonban, hogy mások miért nem jár-

nak edzésre, már csak 50% válaszolt az időhiánnyal. Véleményük szerint másoknak nincs mozgásigényük (30%), és félnek a fizikai megterheléstől (13%).

A sportolók véleménye pedig egyértelműen az, hogy aki nem sportol, az nem meri vállalni a rendszeres edzést, és ezért kibúvókat keres. A rendszerességtől való félelmet látszik alátámasztani az is, hogy a nem sportolók 76%-a hajlandó lenne sportolni, ha nem kellene egyáltalán versenyezni. Erről azonban nem vagyok meggyőződve akkor, amikor csak a megkérdezettek 44%-a szereti jobban a komoly, valóban a test edzését szolgáló testnevelési órákat.

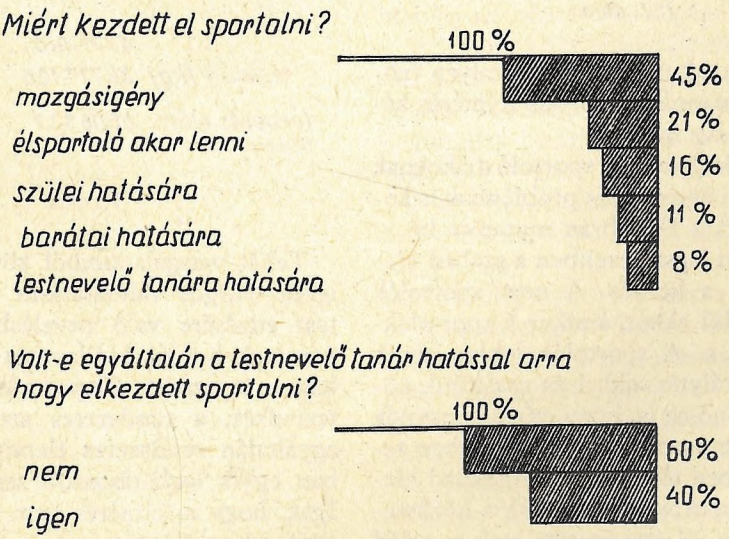
A sportolók 94%-a kifejezetten szeret versenyezni, mégpedig 49% azért, mert lemérheti teljesítményét, 33% magáért a verseny izgalmáért, 18% pedig nyerni akar. Véleménye szerint is nagyon fontos megtanulni értékelni az embernek saját teljesítményét. Megtanulni az eredményért tenni. Sportolni verseny nélkül lehetetlen, mert hiányzik mind a külső, mind a belső elvárás. Márpedig e kettő nélkül nemcsak a sportban, de sehol másutt nincs sem eredmény, sem az ember számára annyira fontos sikerélmény.

Hogy a túlterhelésre való hivatkozás mennyire nem megalapozott, az I. ábra demonstrálja, ahol látható, hogy a nem sportoló csupán 1/2 órával tölt el hosszabb időt naponta tanulással, ugyanakkor átlag 1 órával alszik kevesebbet. És, hogy az a 1/2 óra többlettanulás mennyire nem produktív, azt a tanulmányi eredmények demonstrálják. A sportoló fiúké és lányoké is 4—5 tizeddel jobb, mint a nem sportolóké.

A megkérdezett sportolók 96%-a válaszolta, hogy a rendszeres testedzés életmódjában pozitív változást eredményezett: több mindenre jut ideje, felszabadultabb, rendszeresebb. Tanulmányi eredményük 85%-ban nem romlott, sőt 15-en javulásról számoltak be. Az edzéseket senki sem érzi tehernek, nyűgnek.

	sportoló	nem sportoló
tanulással naponta eltöltött idő órában	1,5	2,0
alvásidő naponta órában	8,5	7,5
hány napig volt beteg	4,25	6,83
tanulmányi eredmény	♂ 3,62 ♀ 4,0	2,94 3,6

I. ábra



II. ábra

A II. ábra azt demonstrálja, hogy a sportolóknak mindössze 8%-a kezdte el a rendszeres testedzést a testnevelőtanára hatására. És a testnevelőtanára nem hogy nem küldte, hanem 60%-nak egyáltalán semmilyen biztatást nem adott ahhoz, hogy elkezdjen sportolni.

A vizsgálat, mint már mondottam 14—16 éves diákok körében történt. Ez az a korosztály, ahol egy tanár iránt érzett szimpátia vagy antipátia hosszú időre meghatározhatja a diákoknak a tárgyhoz való viszonyát.

A III. ábrán láthatjuk, hogy addig, amíg a sprotolók 85%-át egyértelműen pozitív szálak fűzik az edzőhöz, a testnevelőtanárt kb. 60% közömbösnek tartja vagy nem szereti.

Mennyire érzi magához közel az edzőt, vagy a testnevelő tanárát	*sportoló*	*nem sportoló*
közömbös	0%	53%
nem szereti	0%	5%
szereti, mint legkedvesebb tanárát	62%	30%
szereti, mint legjobb barátját	23%	5%

III. ábra

Hogy a testedzés hiányának milyen fizikális hatásai vannak, arról sok felmérés készült már eddig is.

Azonban, hogy a nem sportoló diákoknak beilleszkedési és szociális problémáik is kokomolyak, ezt a IV. ábrán mutatom be.

Kikkel tölti legszívesebben a szabad idejét? — volt a kérdés. A nem sportolók 22%-a egyedül akkor, amikor a sportolóknak csak 8%-a. A sportolók jobban érzik magukat osztálytársaikkal és családjuk körében. Feltűnő az is, hogy míg a sportolók a klubban, az osztályban, családjukban tehát közösségben töltik szívesen szabad idejüket, a nem sportolók 30%-ának a közösséget, amelyben jól érzi magát, csak a család adja, 17% azt válaszolta, hogy otthon szeret lenni, de egyedül. És öten, ez azt hiszem igen elgondolkoztató, kiránduláson érzik magukat jól, kettesben a kutyájukkal.

Kikkel tölti szabadidejét legszívesebben?	*sportoló*	*nem sportoló*
egyedül	8%	22%
osztálytársaival	37%	28%
családdal	25%	15%

IV. ábra

Visszatérve az I. ábrához, tehát a sportolók eredményesebben tanulnak, naponta többet alszanak és kevesebbet mulasztanak az iskolából betegség miatt. A sportolók 4,25, nem sportolók 6,8 napot egy félévben.

Végül az V. ábrán a csoport két biológiai jellemzőjét ismertetném, ahol a szórás a nem sportoló csoportban különösen — a terhelés előtti pulzusszám tekintetében — nagyobb, mint a sportolóknál. A nem sportolók nyugalmi pulzusa szignifikánsan magasabb, ami a keringési rendszer alacsonyabb edzettségére és rosszabb kihasználtságára utal.

	sportoló	*nem sportoló*
testsúly (kg)	58,77 ± 10,6	58,31 ± 11,5
terhelés előtti pulzusszám	66,06 ± 3,7	75,73 ± 12,0

V. ábra

Tehát vizsgálataimból következik, hogy igenis sürgős változtatásra van szükség a test edzésére való nevelésben, amelynek nemcsak a fizikai állapotra lenne hatása, hanem a pszichés állapotra is. A rendszeres testedzés, a rendszeres szellemi munka, egyáltalán rendszeres életvitel kialakításában egyik leghatásosabb segítség lehetne. Igaz, hogy a felmérés nem nagy létszámú csoportban történt, mégis megkérdőjelezném azt a széles körben elfogadott sajnál-

kozást, hogy az időhiány, a túlterhelés, illetve az objektív lehetőségek hiánya az oka annak, hogy a fiatalok túlnyomó többsége nem sportol.

Nem bizonyos továbbá az sem, mint a fenti példából is látszik, hogy a verseny, az elvárások csökkentése az útja annak, hogy kialakuljon a rendszeres testmozgás igénye.

Az adott lehetőségek jobb kihasználása és a testnevelőtanárok diákokhoz való kapcsolatának megváltoztatása sokat javíthatna a jelenlegi helyzeten. Mert miért ne kötődhetnének az iskolában egy testnevelőtanárhoz a diákok úgy, mint az edzőjükhöz. Miért lenne szükségszerű, hogy a testnevelőtanár közömbös, az óra pedig szükséges rossz legyen?

Összefoglalva, vizsgálataim megerősítették azt, hogy az egészségnevelésnek igen fontos területe a test edzésére való igény kialakítása. Ennek nem egyedüli útja az objektív feltételek javítása. A test edzésére való nevelés fontos tényezője a család, az iskola, a társadalom egészének elvárása, hogy a fiatalok minden szempontból legyenek egészségesek.

Gerincferdülések javítása

KÁRPÁTI KÁROLY

Gerincferdülések javítására már többféle módszerrel próbálkoztak. Pl. valamikor a gyógykovácsok felfüggesztették a beteget, hogy csak a lába érte a földet, s közben a görbület domborulatát igyekeztek ellenkező oldalra átnyomni. Eljárásuk sikertelen volt. Megkísérelték gépbe fogva is kiegyenesíteni a görbületet, de amint szabaddá tették, ismét visszatért az eredeti elhajlás. Klapp berlini professzor négykézláb járatta a gyerekeket, hogy húzásnak — ne nyomásnak — legyen gerincük kitéve. Újabban javító tornát alkalmaznak. Hatása azonban csak akkor kielégítő, ha a hibás tartást az izomzat okozza; gyengék, vagy aránytalanul fejlettek. Ha a rossz tartás az alapra is visszahat, vagy statikai eredetű, a torna csak statikai ellenhatás segítségével eredményes.

Fő célom a gerincferdülések statikai úton való javíthatóságának és jelentőségének igazolása. Továbbá a mechanikai hatás és a javítótorna összehangolása, egymásra építése.

A gerincferdülések problémájával 1937-ben kezdtem foglalkozni. Hét éven keresztül 3—400, — 10—19 éves — tanulónak néztem meg minden évben a lábát, cipőjét és gerincoszlopát. Statisztikát készítettem tartásukról. Meglepő tapasztalatokra jutottam. Gerincferdülés nem csak beteges, gyenge testalkatú gyerekeken mutatkozott, hanem jól sportoló erős fizikumúakon is. Megdöbbenést okozott, hogy előrehaladott ferdülést (skoliosist) láttam az iskola néhány kiváló sportolóján is. Ekkor támadt gyanúm, hogy a gerincferdüléseket gyak-

ran nem betegség, hanem valami más okozza. Feltevésem megerősödött, amikor tapasztaltam, hogy nagyon sok esetben a legszakszerűbb gyógytornával is csak jelentéktelen eredmény érhető el.

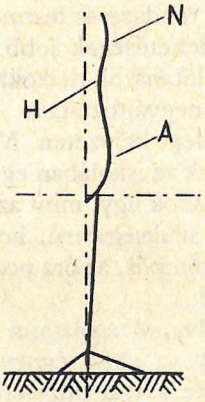
Arra az eredményre jutottam, hogy a gerinc görbületeire mechanikailag hatni lehet. Ahol megtaláltam a mechanikai törvényszerűségeket, ott kisebb-nagyobb mérvű azonnali javulás mutatkozott, amit a gyógytorna még tovább korrigált. Láttam cipősarok hibáiból, boka-, harántsüllyedésből és egyéb hibából származó ferdüléseket. A statikai változás meglátszott az alapon, az ízületekben érintkező összes csontok egymáshoz illeszkedő szögén. Végighullámzott hatása talptól koponyáig.

Láttam cipősarok vagy bokasüllyedés kijavításától helyre igazodó csípőt, kiegyenesedett gerincet, oldaltartásból egyenesbe helyezkedő fejet. A tartáshibák javítása annál könnyebb, minél frissebb eredetűek. Ezek után a gerincferdülések statikai törvényszerűségeit kezdtem kutatni. Azt, hogy az egyes hibákra szabályszerűen milyen testgörbületekkel válaszol az emberi szervezet. Arra törekedtem, hogy a hiba keletkezésének kiderítésével lehetővé váljék a megelőzés, másrészt a törvényszerűségek és az eljárások meghatározásával a már meglevő hiba hatékony javítása.

A tartás és hibái:

„Rossz tartás." Voltaképpen helytelen kifejezés. Ugyanis nem azért görbe valaki, mert rosszul tartja magát, mert nem vigyáz tartására, hanem mert a csontok és izmok a normálishoz mérten eltolódtak.

A hibátlan gerinc csak oldal irányú síkban (hátulnézetben) egyenes. Nyílirányú síkban (oldalnézetben) vannak enyhe természetes görbületei *(1. ábra)*. A nyaki csigolyák (N) előre domborodnak, a hátiak (H) hátra, az ágyékiak (Á) ismét előre, kis mértékben. Ezek szükséges élettani görbületek. De ha fokozottak, vagy nincsenek, úgy hibás a tartás. Ha a rossz tartású gyerek figyelmeztetésre ki is húzza magát, amikor elfárad vagy nem gondol rá, ismét visszatér a test eredeti hibás tartásába. Az emberi test konstrukciója olyan, hogy álló helyzetben nem aktív izommunka, hanem súlyából adódó tehetetlensége és szerkezeti stabilitása tartja. (Lásd a felsorolt szakirodalmat.)



1. ábra

A bokasüllyedés megrövidíti és megdönti az egyik lábat, a másikhoz mérten. A megbillent egyensúlyt testünk igyekszik stabilizálni. Legerősebben gerincoszlopunk reagál különféle kompenzációs görbületekkel. Egy-egy ízület vagy néhány csigolya, ahol a görbület kulminál, túlterhelt állapotba kerül. A görbe gerincű gyerek szintén fut, ugrál. Minden lépésnél, ugrásnál rázkódik, zökken. Üti, veri, rongálja a terhelt pontokat. A káros hatás évek alatt összetevődik és felerősíti a romboló erőket.

Ha kiszámítjuk, mekkora teher éri a görbe gerinc kulminációs pontját, képet kapunk a káros hatás mértékéről. Pl.:

Egy 50 kp-os gyerek, ha mérleg serpenyőjébe ugrana, 1 méter magasságból és 0,2 mp alatt fékeződne le mozgása, akkor a másik serpenyőben 140 kp-t emelne meg. Tehát súlya 140 kp-ra fokozódna. Süllyedő boka, vagy görbülő gerinc romlása ilyen hatásokra meggyorsul. Ezek a döntő tényezők, melyek gerincre, ízületekre hatnak. A baj okát elsősorban itt kell keresni, annál is inkább, mert a hibák a hatásoknak megfelelő törvényszerűségekkel jönnek létre. A kiváltó ok ismeretében pedig tudunk

gondoskodni a megelőzéséről és a már meglevő károsodás javításáról, főleg az alapról létrehozott korrekció és ellenirányú hatás útján.

A gerincferdülések formái, törvényszerűségei

A tartáshibák legkülönbözőbb változatai ismeretesek. Tipikus formáik neve rögzített. A tartáshibákat már az ógörögök is ismerték. Az általuk adott elnevezéseket használjuk ma is. Három síkban kell vizsgálni az emberi testet.

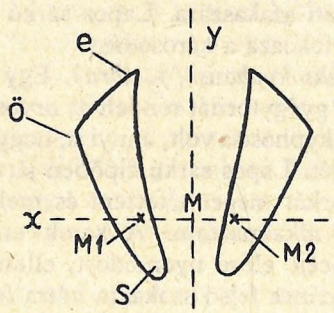
Hibáikat következőképpen csoportosíthatjuk:

1. Nyílirányú síkban, oldalnézetben; Kyphosis, lordosis.
2. Oldalirányú síkban, oldalnézetben; Skoliosis.
3. Vízszintes síkban, felülnézetben; Torsio.

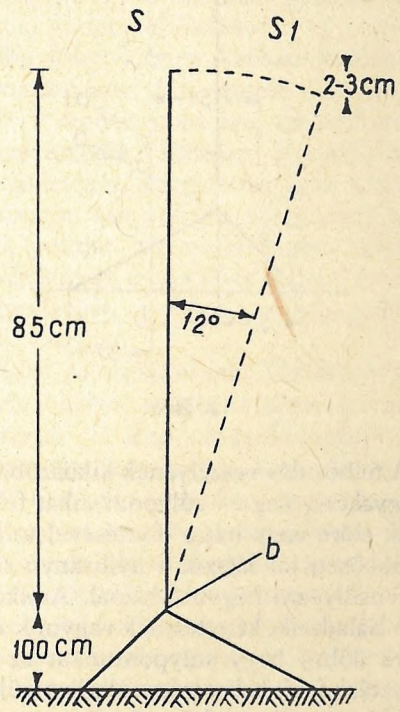
1. Az emberi test alapja a láb. A teher a talpakat alátámasztó három boltív három támasztópontján nyugszik *(2. ábra)*. A sarokcsonton (s), az első lábközépcsont (e) és az ötödik lábközépcsont (ö) ujjak felőli fejecsén.

Talpra a teher bokaízületből tevődik. Ha a talpak támaszkodásának körvonalait felülnézetből rajzoljuk *(2. ábra)*, a talpra ható erő központja — hibátlan tartásnál — a bokaízületeket összekötő egyenes (x) és a lábfejeket elválasztó egyenes (y) metszéspontjában (M) van. Az (X) egyenes közelebb van a sarokhoz, mint a lábujjakhoz. A lábfej kb. harmad-negyed részén. Így a teher háromnegyed része esik a sarokcsonti támasztópontra, főleg a belső bokaívre az (M 1—2) pontok táján és csak kisebb mértékben terheli a külső bokaívet, meg a harántívet. Nyugodtan mindkét lábunkon állva csontrendszerünk automatikusan kényelmes helyzetbe rendeződik. Ekkor súlypontunkból bocsátott függőleges egyenes az alátámasztási síkunkat a már említett M pontban metszi.

Alátámasztásunk hossza azonos a talpunkéval. Szélességét pedig a külső lábélek határolják. Amint súlypontunk bármely irányban túlhalad az alátámasztási felület határán, kénytelenek vagyunk lépni, különben elesnénk. Ha járni kezdünk, bokából megdőlve súlypontunkat előre ejtjük, és amint elértük a borulás határát, lábizmunk működésbe lép. Sarkunk felemelkedik a talajról, súlypontunk felfelé tolódik támasztó lábunk harántívén támaszkodva, lengő lábunkat pedig előre lendítjük. Ez a folyamat megismétlődik minden lépésnél *(3. ábra)*.



2. ábra

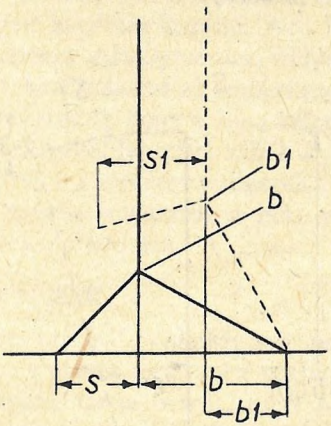


3. ábra

Mekkorát mozdul súlypontunk az alátámasztás határáig? Attól függ, milyen hosszú lábfejünk, és milyen magas súlypontunk? Minél rövidebb a lábfej és magasabb a súlypont, annál könnyebben érjük el a borulás határát, és megfordítva. Ha alapunk hosszabbodik, vagy súlypontunk süllyed, akkor stabilitásunk szilárdul, mozgásunk nehezül.

Milyen magasan van súlypontunk? 180 cm-es emberé járás megindításakor, talaj felett közel 100 cm magasan.

Sarkunk magassága befolyásolja alátámasztási felületünk hosszát, továbbá a sarok felőli rész és az ujjak felőli arányát *(4. ábra)*. Minél magasabb a cipősarok (szaggatott vonal), annál stabilabbá válik a bokától hátrafelé levő alátámasztásunk (sl). Ugyanakkor bokától a lábujjak felé eső rövidül, a támaszték elöl (bl) labilisabbá válik.

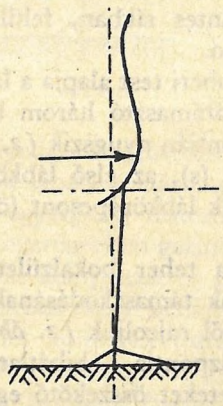


4. ábra

A felborulás veszélyének kiküszöbölésére — gyakorlatilag — súlypontunkat felsőtestünk előre vagy hátra döntésével toljuk el. Különösen jól látszik a nyílirányú síkbani egyensúlyozás hegymászásnál. Amikor felfelé haladunk, kénytelenek vagyunk erősen előre dőlni, hogy súlypontunkat az alátámasztási felület határán túlbillentsük. Lefelé jövet pedig a lejtő sarkunkat emeli meg annyira, hogy kellő hátra helyezkedés nélkül előre esnénk. Lordosis esetén gyalog menjünk fel a hegyre, és járművel jöjjünk le. Kifozisnál gyalog lefelé és járművel felfelé.

Fenti hatást lehet felhasználni nyílirányú tartáshibák hatékony javítására, cipősarok és betét segítségével is.

Lordosis (5. ábra). A gerinc ágyéki, hasi szakasza domborodik előre. Ilyen hibájú gyereket lapos sarkú cipőben kell járatni. Ezáltal hosszabbodik a lábujjak felé eső alátámasztás. Leküzdésére pedig minden lépésnél fokozottan előre kell — derékból — hajolni. Így erőteljes javítóhatás keletkezik. A magas sarok ezzel szemben a lordosis károsodását még fokozza.



5. ábra

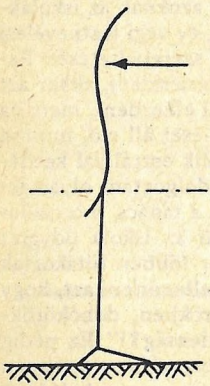
Kyphosis (6. ábra). A gerinc felső, háti szakasza hátra domborodik. Kyphosis esetén magas sarkú cipőben kell járni. Ekkor a kényszerű hátrahajlás javítólag hat a gerinc háti szakaszára. Lapos sarkú cipő viselése fokozza a károsodást.

Totális kyphosis (7. ábra). Egy 15 éves fiúnak gyógytornát rendelt az orvos. Súlyos totális kyphosisa volt, annyira, hogy nyomta a veséjét. Lapos sarkú cipőben járt azelőtt. Cipősarkát megemeltettem és mellé javító tornát alkalmaztam. A sarok emelésétől medencéje előre nyomódott, ellensúlyozására gerince felső szakasza hátra feszült.

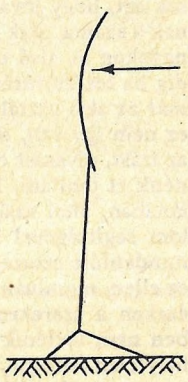
Gyógytornájában általánosan erősítő rendszert alkalmaztam. Abból azonban tel-

jesen kihagytam a mell- és hasizomerősítő gyakorlatokat. Viszont teste hátsó felén tapadó izmokat sokkal jobban erősítettem, mint a foglalkoztatott többi izmot.

A lapos sarkú cipő és az elülső izmok tónusának előregörbítő hatását kikapcsoltam. Totális ellenkező irányú javító hatás keletkezett. Létrejött nyílirányú síkban a normális aszimmetriának nevezett enyhe S alakú gerinctartás.



6. ábra



7. ábra

Ellenőrző orvosa 6 hónapi torna után gyógyultnak találta a fiút. Természetesen lapos sarkú cipő viselése vált számára előnyössé egész életében.

2. Egyensúlyozás oldalsíkban (hátulnézetben). Skoliosis.

A testen még érzékenyebb, nehezebben javítható görbületek keletkeznek oldalt, mint nyílirányú síkban. A káros hatást legtöbbször cipősarok és bokasüllyedés fejti ki. Bármi okozza is, a statikai hiba végig hullámzik felfelé egészen a nyakcsigolyákig.

Megváltozik a lábszárak egymással és a talajjal bezárt szöge. Combcsontok, csípőlapátok egymáshoz viszonyított helyzete. A gerincen különféle görbületek keletkeznek, néha még a nyakcsigolyákon is, amitől a fej félrebillen, vállak tartása aszimmetrikussá válik.

Az ember statikai viszonyait vizsgálva kiderül, hogy igen labilis, nagy terhelésnek kitett alapokon állunk, futunk, ugrálunk.

Álláskor az ember két talpa által oldalsíkban képezett alapja kb. 28 cm széles, 170 cm-es embert vizsgálva kiderül, hogy magassága 6-szorosa az alapja szélességének. Járáskor pedig, amikor egy talpon támaszkodunk, alapunk kb. 10 cm széles csupán. Ez esetben szélességünk és testmagasságunk aránya 1:17.

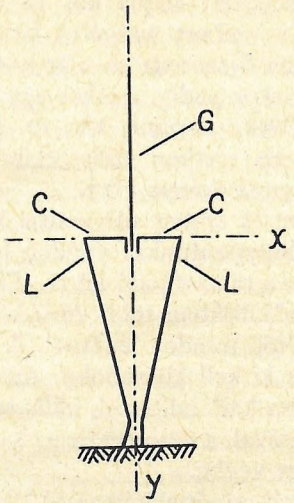
170 cm-es ember súlypontja kb. 90 cm magas. Súlypontunkat minden lépésnél rá kell tolni a támaszkodó lábra. Támaszkodó lábunk oldalsíkban több cm-t tér ki a középvonaltól, minden lépésnél. A felborulás veszélyét ki kell küszöbölni. Az egyensúly biztosítása karlendítéssel, váll-csípőtengely elfordításával, a gerincoszlop elgörbítésével stb. megy végbe.

Ha a két csípőt alátámasztó lábunk hossza, vagy az alaphoz viszonyított hajlásszöge között különbség van, az egyensúly megbomlik. Testünk megfelelő helyezkedéssel igyekszik az egyensúlyt kiigazítani. *A kevésbé megtámasztott pontról a szilárdabbra, az alacsonyabbról a magasabbra tolja a terhet.* Így létrejönnek az ízületi eltolódások, gerincgörbületek.

A hiba főleg kicsiny korban kezdődik. A gyermek sokat fut, forgolódik, ugrál. Ilyenkor a terhelt pontokra zökkenő súly megsokszorozódik. Minden lépésnél ütiveri az ízületeket, a gerinccsigolyák közötti porckorongot. Ha pedig a porckorong valamelyik pontján aszimmetrikusan túlterhelt, összekoccan a csigolyák széle, s csonthártyagyulladást, esetleg csigolyagyulladást stb. okozhat.

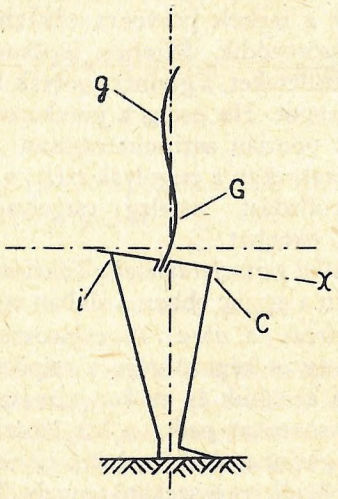
Oldalsíkú gerincferdülések. Tökéletes tartás esetén a gerinc ebben a síkban egyenes.

A jó tartás (8. ábra). A gerincoszlop (G) keresztcsontot képező vége a csípőcsontok (C) közé ékelődik és azokon támaszkodik. A csípőcsontokat pedig a két lábszár (L) tartja. A gerinc csak akkor lehet egyenes, ha a két csípőízületet összekötő tengely (X) vízszintesben és a súlypont középvonalában van. Amint a csípőtengely a vízszintesből vagy a súlypont a középvonalból kimozdul, a gerincen mechanikai törvényeknek megfelelő görbületek jönnek létre.



8. ábra

„S" alakú skoliosis (9. ábra). A gerinc alsó szakasza (G) oldalirányba tér ki. Egyensúlyrendszerünk a gerincoszlop felső szakaszának (g) ellenkező irányú görbítésével kompenzál.



9. ábra

Apródi Jenő rajzai.

(Folytatjuk)

Nem minden az objektív feltételek hiánya!

Tisztelet a kivételnek, ezzel kezdem mondanivalómat. Tisztelet és megbecsülés azoknak, akik aktivitásukkal, képzelőerejükkel, az ifjúság iránti szeretetből a mindennapos új és új tervekkel, a mai nehézségeket áthidalva végzik nemes, emberformáló munkájukat. Tételem igazolására abból indulok ki, hogy iskoláink egy részében van ugyan tornaterem, sportudvar stb., mégis megállapítást nyert az, hogy az ifjúságunk nem eléggé fejlett. De még nem állapították meg az illetékesek azt, hogy jóval kevesebb azoknak az iskoláknak a száma, akik vállalják az év végi testnevelési napokon az alsó osztályosok szerepeltetését. Pedig ha testkultúrát akarunk terjeszteni, akkor azt már az alsó osztályokban kell elkezdeni, mert ha ez nem így van, akkor olyan eset áll elő, mintha az írást, olvasást csak az ötödik osztállyal kezdenénk el tanítani. Magam is dolgoztam olyan iskolában, ahol saját erőmből, a tanács, a társadalom segítségével beépítettem az iskola udvarát mindenféle szerrel, bár akkor többen tiltakoztak ez ellen, mondván: „ki fogja ellenőrizni azt, hogy ezeken a szereken, ugrógödrökben, dobókörökben nem történik szerencsétlenség?!" Ez pedig helytelen felfogás, mert a testnevelés nem csupán a testnevelő tanár ügye, hanem az iskoláé is, mert az iskolaudvar szépsége, tisztasága az esztétikai nevelésnek is a parancsa.

Ha a jó testnevelőnek van fantáziája, komolyan mérlegeli lehetőségeit, szervezetten, következetesen építi tevékenységének folyamatát, s azt a lehetőségekhez igazítja, akkor hiányozhatnak ugyan az objektív feltételek, ennek ellenére igen jó eredményeket érhet el. Az iskolai testnevelés ügyét elsősorban a testnevelő tanár aktivitása, ügybuzgalma lendítheti előre. Ha megnézzük az élet egyéb területeit, azt láthatjuk, hogy sok mindent rendelkezések nélkül, önálló kezdeményezéssel oldanak meg, hát mi sem várjunk mindent „felülről"!

Ifjúságunk, jövőnk érdekében nem várhatjuk a dologi feltételek más helyről származó megteremtését. Amíg tanítottam, soha nem adtam fel a küzdelmet, hanem mentem a magam által kiszabott úton, és olyan feltételeket teremtettem meg a saját aktivitásomból, hogy megnyertem a legjobban felszerelt iskolaudvar címen adott vándorzászlót.

Ha végigtekintjük az iskolai testnevelés tantervi anyagát, akkor megállapíthatjuk, hogy az ún. „objektív feltételek" hiánya mellett is sokat el lehet végezni belőle, csak férfias akarat, aktivitás és ügyszeretet kell hozzá!

Somorjai László

KÖRPERERZIEHUNG
Heft 4/1975.

Zoltán Szentgyörgyi: Meine Erfahrungen und Methoden III 97
Sándor Varga: Erfahrungen der Einführung 3 Stunden Körpererziehung wöchentlich in Budapest 102
Dr. Béla Kozéki: Zusammenhänge zwischen Familienerziehung und schulischer Aktivität 108
Judit Moletz: Der Einfluss der Familie auf die Tätigkeiten der Schüler in Körpererziehung und Sport 113
Judit Kiss: Zur Stelle von Körpererziehung und Sport in der Freizeitgestaltung der Schülerinnen einer Fachmittelschule in Budapest 117
Ágnes Adonyi: Einige soziologische und biologische Charakteristika von Schülern, die Sport treiben oder nicht treiben 120
Károly Kárpáti: Die Ausbesserung der Rückgradverkrümmung 123
RUNDSCHAU

ОБУЧЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРЕ
№ 4 1975 г.

Зольтан Сентдьерди: Мои опыты и методы .. 97
Шандор Варга: Опыт введения третьего урока физкультуры в Будапеште 102
Д-р Бела Козеки: Связь между семейным воспитанием и школьной активностью ... 108
Юдит Молетц: Влияние семьи на деятельность учащихся в области физкультуры и спорта 113
Юдит Кишш: Место физкультуры и спорта в использовании свободного времени учениц профессиональной средней школы в Будапеште 117
Агнеш Адоньи: Некоторые социологические и биологические характеристики учащихся, занимающихся или не занимающихся спортом 120
Карой Карпати: Исправление сколиоза..... 123
ОБЗОР

Hozzászólás az „Életkor és motiváció" c. cikkhez

Tanítványaim életkora 8—14 év, fiúk és lányok, iskolám zenei tagozatos. Ezért hangsúlyoznám, mert nem tapasztaltam olyan erős motivációs csökkenést, mint az említett felmérés. Sőt, talán megkockáztatnám, hogy átalakult motivációs bázist fedeztem fel, s úgy látom, kissé tudatosabbá válik a testnevelés iránti érdeklődés a nyolcadik osztály végeztével.

3—4. osztályban a gyerekek tele vannak lelkesedéssel, mozgásvággyal, szinte kivétel nélkül rajonganak tárgyamért, teljesen függetlenül képességeiktől.

3—6. osztályban ismereteik bővülnek, képességeik fejlődnek, kezdenek „egyes" sportágak iránt jobban érdeklődni. Ilyenkor „terelem" az osztályok nagy részét egyesületbe sportolni. Tanítok olyan 6. osztályban, ahol 29 tanuló közül 17 aktívan sportol, versenyez.

Itt mondanám el, azzal nem távolítjuk el tanítványainkat a testneveléstől, ha lehetőséget biztosítunk akár biológiai, akár matematikai érdeklődésük, illetve képességeik kibontakoztatásához szakkör vagy önképzés formájában. Talán éppen ezért jobb időbeosztással fognak dolgozni, hogy edzés mellett és utána legyen idejük békát boncolni vagy zongoránál gyakorolni.

7—8. osztályban kicsit valóban csökken a mozgásvágy. De miért, mert — és ez főleg lányokra vonatkozik — megváltozik testfelépítésük, elnehezednek, meghíznak, kicsit ellustulnak, de ennek fiziológiai, biológiai oka van. Ezzel szemben lényegesnek tartom megfigyeléseimet leírni, miszerint a nyolcadik osztályban újabb változás révén — tudatosabban — és ugyanakkor igen „gyerekesen" kívánják a mozgást. Alig várják, hogy szabad levegőn legyenek (hisz egész nap padban vagy hangszernél ültek), és újra őszintén élvezik a játékot, a mozgást. Szinte kivétel nélkül minden nyolcadik osztályom rájön a játék „ízére", azt habzsolja a tanév végéig, mintha érezné, hogy „ez" a tevékenység véges.
A középiskolások beilleszkedése jónak mondható, mint az a visszajelzésekből kiderül, mert rátalálnak egy-egy jó kosárlabda- vagy kézilabdacsapatra, s ott újabb sikereket érnek el. Az egyéni sportágat űzők tovább sportolnak.

Nagyobb csalódás azoknál tapasztalható, akik tovább nem vesznek részt szervezett testnevelésben, s képességeik nem olyanok, hogy egyesületben maradjanak. Nekik „csak" kedvük marad, lehetőségük nem. Ezért lassan a kedv is csökken, sajnos még a játszótéren sem látom őket tollasozni, szaladgálni vagy labdázni soha.

Azért mégis optimista testnevelő tanár vagyok, és nem látom olyan sötétnek a helyzetet, mint azt a felmérés mutatta.

Nagyné Kovács Ildikó

2,40 Ft

A testnevelés tanítása

EGYÉNILEG IS ELŐFIZETHETŐ

a Posta Központi Hírlap Irodánál
(1900 Budapest, József nádor tér 1.)
vagy bármely postahivatalnál

Előfizetési díj egy évre 14,40 Ft
fél évre 7,20 Ft

Pénzforgalmi jelzőszám: KHI 215—96162

Ne felejtse el a befizetési lap hátoldalán feltüntetni, hogy a lapot melyik lapszámtól kezdve kéri!

INDEX 25824